

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES

CURSO DE HISTÓRIA

**O COTIDIANO DA INCLUSÃO ESCOLAR:
SIGNIFICADOS, DISCURSOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO
MUNICÍPIO DE ARROIO DO MEIO – RS**

Élin Regina Westenhofen

Lajeado, novembro de 2016.

Élin Regina Westenhofen

**O COTIDIANO DA INCLUSÃO ESCOLAR:
SIGNIFICADOS, DISCURSOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO
MUNICÍPIO DE ARROIO DO MEIO – RS**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de História do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do título de licenciatura em História.

Orientador(a): Profa. Dra. Márcia Solange Volkmer.

Lajeado, Novembro de 2016.

Élin Regina Westenhofen

**O COTIDIANO DA INCLUSÃO ESCOLAR:
SIGNIFICADOS, DISCURSOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO
MUNICÍPIO DE ARROIO DO MEIO – RS**

A Banca examinadora abaixo aprova a Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em História, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Licenciada em História.

Prof.^a Dra. Márcia Solange Volkmer –
orientadora
Centro Universitário UNIVATES

Prof.^a Dra. Morgana Domênica Hattge
Centro Universitário UNIVATES

Lajeado, novembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Para o desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão do Curso foi extremamente necessário o acompanhamento de muitas pessoas, tanto nesse momento pontual da escrita do trabalho, como em momentos anteriores, que me constituíram para que eu me interessasse pela temática da *Inclusão Escolar* e me propusesse a estudá-la com maior profundidade.

Primeiramente agradeço a minha família - Pai, mãe, irmão, cunhadas, sogra e afilhados - que mesmo muitas vezes não compreendendo os detalhes efetivos de minha pesquisa e leituras, se mostraram pacientes com o tempo destinado a elas;

Gratidão ao meu companheiro, Dinho, meu maior exemplo de alteridade, ao me compreender e saber esperar meu tempo;

Sou imensamente agradecida às amigas que construí ao longo do Curso de História e que muito me constituíram na pessoa que sou hoje. Meu muito obrigado pelas discussões acadêmicas e as de bar, pelo exercício de convivermos entre todos nós, tão diferentes e iguais ao mesmo tempo;

Gratidão às amigas de longa data que me acompanham desde o tempo da Educação Infantil, compartilhando entre nós todas as conquistas que cada uma vem alcançando;

Gratidão à Professora Márcia Solange Volkmer, desde as disciplinas ministradas, coordenação do Pibid enquanto estive como bolsista, até o momento presente de orientação deste trabalho. É com muito carinho que agradeço aos momentos que compartilhamos durante o curso, às tantas vezes em que se mostrou disposta a ouvir, refletir junto a mim e se mostrar envolvida com todos os meus desafios;

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Arroio do Meio, às escolas municipais, à escola estadual do município e à APAE por terem aberto seus espaços, possibilitando o desenvolvimento da pesquisa;

Por fim, um imenso obrigado à pequena Cecília, que desde 2014 despertou em mim o interesse, encanto e afeição pela temática. Também agradeço a sua irmã, Sofia, uma nata questionadora que me faz refletir semanalmente, e, a seus pais, pelo acolhimento e carinho com que me recebem.

RESUMO

A política pública de Inclusão Escolar vem intensificando seu movimento ao longo das últimas décadas no Brasil. Ao mesmo tempo, a temática da Inclusão Escolar vem permeando as discussões docentes e da sociedade como um todo. Nesse sentido, a presente monografia busca compreender historicamente o processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, mas principalmente nas instituições escolares. Para tanto, busca através das legislações e bibliografias constituir o histórico brasileiro da inclusão escolar, perpassando as instituições especializadas e regulares. A partir dessa contextualização, objetiva-se compreender de que maneira os profissionais envolvidos diariamente com essas práticas entendem a Inclusão Escolar e questões pertinentes a ela - como os conceitos de deficiência, diferença e currículo. Neste sentido, é através de observações e entrevistas com professores e monitores do município de Arroio do Meio, das diferentes etapas do ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio que pesquisa busca alcançar esse objetivo, ao mesmo tempo em que pretende compreender as dinâmicas que ocorrem na Escola Especial da APAE, em que são atendidos alunos com deficiência. Essencialmente, o trabalho busca a escuta desses profissionais, para a partir de então, compreender suas ações e relacioná-las a contextos de maior amplitude, como as demandas neoliberais que vêm norteando os movimentos inclusivos.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão Escolar. Escola. Educação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 PERCURSOS: A TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	16
2.1 O tratamento às pessoas com deficiência nas diferentes civilizações e tempos históricos.....	17
2.2 Os primeiros cenários do contexto brasileiro: as Instituições Especializadas.....	22
2.3 A década de 1940 compondo novos cenários: as classes especiais.....	27
2.4 As Dinâmicas Neoliberais compondo o cenário da Inclusão Escolar.....	34
3 MOVIMENTOS INCLUSIVOS EM ARROIO DO MEIO: OS DISCURSOS DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS.....	43
3.1 Inclusão Escolar em Arroio do Meio: uma breve contextualização.....	45
3.2 Os significados dados à Inclusão Escolar e à deficiência.....	51
3.3 Sobre as concepções curriculares e pedagógicas.....	59
3.4 Discursos dos profissionais: ricas possibilidades de reflexão.....	63
4 ESPAÇOS ESCOLARIZADOS: POSSIBILIDADE PARA UM OLHAR ANALÍTICO-REFLEXIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	68
4.1 Escola Regular: a estruturação como principal dificuldade.....	69
4.2 Atendimento Educacional Especializado: importante diálogo com a sala de aula.....	79
4.3 Escolas Especiais: conhecendo as suas dinâmicas.....	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista as discussões recorrentes na educação brasileira atual, percebe-se o grande enfoque que a Inclusão Escolar vem recebendo nesses debates. Contudo, é necessário questionar até que ponto esses debates estão propiciando uma real discussão e problematização da temática, bem como buscando compreender e ouvir os envolvidos com essa prática – os profissionais da educação.

Atualmente, sabe-se da importância de refletir sobre as ações ocorridas no âmbito escolar, principalmente com relação à Inclusão, já que, apesar de tida como consolidada, têm-se dificuldade em compreendê-la em sua totalidade, angústia testemunhada por muitos profissionais da área da Educação. Portanto, busca-se tratar da Inclusão Escolar compreendendo seu processo histórico, pensando-a como uma prática em constante reflexão.

Para compreendê-la no cenário educacional brasileiro se torna relevante inicialmente ter contato com o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e com vigência de dez anos – a contar da publicação da lei – que aponta dez metas a serem cumpridas com relação à Educação Brasileira. Uma das metas, a Meta 4, tem como pretensão:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55).

Assim, a legislação afirma que além dos alunos com algum tipo de deficiência terem que frequentar a escola de educação básica – preferencialmente o ensino regular - devem ter também a garantia de atendimentos especializados. Para atingir seu objetivo, essa meta conta com dezenove estratégias. Dentre elas, está a implementação de salas de recursos multifuncionais e fomento da formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado em escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014, p. 55).

Além das salas de recursos, a meta tem como outra estratégia estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas, integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia (BRASIL, 2014, p.56). A lei também garante a oferta de educação bilíngue, como sendo a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - a primeira modalidade e a Língua Portuguesa como segunda língua, para alunos surdos e com deficiência auditiva (BRASIL, 2014, p.56).

Além da inserção dos alunos com algum tipo de deficiência na escola regular, a Lei tenciona acompanhar e monitorar este acesso à escola e ao atendimento especializado desses alunos, bem como buscar sua permanência e seu desenvolvimento escolar. Para isso, tem como uma das estratégias fomentar pesquisas direcionadas ao desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, visando a real aprendizagem desses alunos. Também garante adequações arquitetônicas para o acesso desses alunos às escolas e oferta de transporte acessível (BRASIL, 2014, p.56 – 57).

Para que a meta seja alcançada, a Lei apresenta como outra estratégia ampliar a equipe de profissionais da educação no atendimento à demanda da escolarização dos alunos com deficiência. Por fim, o Ministério da Educação, através de órgãos de pesquisa, demografia e estatísticas, pretende ainda promover a obtenção de informações detalhadas sobre o perfil dos alunos com deficiência de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos (BRASIL, 2014, 57).

Além do conhecimento da Meta 9 – que com relação a este trabalho se torna mais relevante, já que trata especificamente da Inclusão Escolar - é necessário pontuar também algumas informações sobre a própria construção do Plano Nacional de Educação. Este Plano surge a partir do Artigo 214, do Capítulo III – Da

Educação, da Cultura e do Desporto, parte do Título VIII – Da Ordem Social, presente na Constituição Federal de 1988. Este artigo estabelece que seja construído um plano nacional de educação, de duração decenal, tendo como objetivo articular o sistema nacional de educação. Para isso, o artigo solicita que esse plano defina as diretrizes, objetivos, metas e estratégias, assegurando a manutenção e desenvolvimento do ensino em todos os seus níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1988, p. 107).

Até o ano de 2009, o Plano Nacional de Educação era plurianual. Com a alteração no artigo, a partir da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, estabeleceu-se um período de dez anos para o cumprimento das metas. Essa mudança provavelmente tornou o documento mais condizente com a possibilidade das metas serem alcançadas. Conforme apresenta o próprio documento, cabe ao Ministério da Educação (MEC); às Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Fórum Nacional de Educação “analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas, assim como a revisão do percentual de investimento público em educação”. (BRASIL, 2014, p.10).

Percebe-se, portanto, que o atual Plano Nacional de Educação aponta uma meta específica à Inclusão Escolar, o que indica que inserir pessoas com deficiência nas instituições de ensino é um objetivo claro do Estado. Ou seja, atualmente há legislação definida em relação à inclusão e acesso dessas pessoas em instituições educacionais. Há uma proposta consolidada e indispensável, situação que por muitas vezes torna-se dificultosa sua problematização, a ponto de poder ser confundida com recusa ou negação.

Nesse sentido, pretende-se analisar de que maneira a Inclusão Escolar foi tomando forma até chegar aos dias atuais, em que é um tema presente e sempre muito discutido em debates da área educacional. Uma das formas de identificar as lacunas nas políticas de inclusão de educação é conhecendo a história desse movimento.

Dessa forma, inicialmente, buscar-se-á compreender a história da Inclusão Escolar e sua constituição ao longo dos diferentes períodos históricos, com ênfase no contexto brasileiro. Para isso, a compreensão do processo histórico da Inclusão

Escolar no Brasil basear-se-á na análise das legislações que apontam para os direitos das pessoas com deficiência. Em seguida, será analisado de que forma ocorrem as práticas escolares envolvendo a Inclusão Escolar nas escolas regulares do município de Arroio do Meio, nas diferentes etapas de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio – nas diferentes redes de ensino – estadual, municipal e particular, além de observar a instituição da APAE, situada no município de Lajeado, que atende alunos moradores de Arroio do Meio.

Nesse sentido, o trabalho busca alcançar ou ao menos nortear aspectos referentes aos seguintes objetivos: Identificar, ao longo da história - em diferentes temporalidades e distintas sociedades - os processos de marginalização das pessoas com deficiência; Verificar, através de legislações e estudos bibliográficos, de que maneira os processos inclusivos foram tomando forma na sociedade e educação brasileira; Definir, através de entrevistas, o que os professores da rede de ensino do município de Arroio do Meio entendem por Inclusão Escolar; Perceber, através de observações de práticas pedagógicas como a Inclusão Escolar vem ocorrendo nas instituições do município de Arroio do Meio; Compor uma caracterização de como a Inclusão Escolar vem acontecendo no contexto do Município de Arroio do Meio, em instituições municipais e estaduais, a partir da análise dos dados obtidos pelas entrevistas e observações; Compreender as dinâmicas escolares da instituição escolar da APAE, a partir de observações e entrevista com docentes.

É importante que se saiba de antemão que as políticas sociais atuais são resultado dos interesses de grupos sociais e das relações de força que esses representam. Contudo, há que se considerar também as estratégias desenvolvidas que visam direcionar a sociedade a determinadas perspectivas, conforme o modelo de sociedade pretendido. Nesse sentido, a Inclusão Escolar, como uma política pública, é também o resultado do esforço de grupos de pessoas com deficiência que lutaram por seus direitos, bem como responde aos objetivos e demandas do modelo econômico atual - o Neoliberalismo.

Se, por um lado, a inclusão coloca-se como uma exigência de alguns sujeitos que reivindicam igualdade perante a lei, por outro lado, ela também pode estar atendendo aos requisitos de uma lógica econômica global que precisa de todos incluídos (KLEIN, 2010, p. 14).

Buscar a problematização desses objetivos da Inclusão Escolar não representa opor-se a ela. Mais do que isso, propicia refletir o espaço escolar como determinante para essas ações, possibilitando pensar com maior criticidade as práticas ocorridas nesse espaço. “A educação, por seu turno, é tida como uma área a favorecer a inclusão social, uma vez que capacita a força de trabalho do país”. (MACIEL, 2009, p. 44).

Além da compreensão dos amplos objetivos da Inclusão Escolar, é importante que inicialmente se trace o esclarecimento de algumas questões conceituais. Conforme Mello (2007), atualmente na fala cotidiana não há uniformidade de nomenclatura referida às pessoas com deficiência, sendo utilizados diversos termos como “deficiente”, “excepcional” ou “pessoas portadoras de deficiência”. Para tal, o autor esclarece que:

A diversidade de designações explica-se pela identificação com a terminologia adotada pela Lei Maior. Nesse sentido, utilizou-se a expressão “excepcional” até 1978, oportunidade em que se passou a adotar o termo “deficiente”. A expressão “pessoa portadora de deficiência” somente veio a integrar o texto constitucional em 1988. (MELLO, 2007, p. 16).

Ou seja, ao longo das legislações brasileiras foram sendo utilizadas nomenclaturas distintas para se referir às pessoas com algum tipo de deficiência. A questão principal é que toda essa variedade causa dificuldade na compreensão do verdadeiro significado da palavra deficiente, além de esses termos darem, em alguns casos, maior destaque à questão da própria deficiência do que ao sujeito, enfatizando a incapacidade (MELLO, 2007, p. 16).

A nomenclatura “deficiente”, embora exprima com clareza a ideia de deficiência, se mostra um tanto quanto incisiva, recomendando assim que não seja utilizada. A terminologia “portadora de deficiência”, apresentada na Constituição Federal, faz a associação da “deficiência” como sendo um adjetivo do sujeito em questão, acarretando assim um impacto negativo, além de poder associar-se à doença no momento em que se menciona a “portadora”. Além disso, quem porta algo, poderia deixar de lado e descarregar-se disso, o que não é o caso da pessoa com deficiência. Portanto, por mais que essa nomenclatura ainda seja utilizada em alguns textos e legislações, atualmente cede espaço para uma nova: “pessoa com deficiência”, sugestão apresentada por Fávero (2004, apud MELLO). Essa

expressão refere-se de modo natural à deficiência, como qualquer outra característica da pessoa, além de não deixar dúvidas quanto ao seu objeto, como também exprime a ideia da deficiência sem deixar de enfatizar o sujeito como centro (MELLO, 2007).

Em muitas situações, utiliza-se o termo “necessidades especiais”, que por vezes pode causar equívocos. Isso porque esse termo sugere um universo maior do que a representação somente das pessoas com deficiência. A terminologia “necessidades especiais” refere-se também a gestantes, idosos, pessoas com obesidade, ou outras dificuldades.

Vale esclarecer que a substituição de deficiência por “necessidades especiais”, ou outro termo mais amplo, é cabível quando a intenção for se referir a um grupo maior de pessoas que apresentam algum tipo de limitação ou dificuldade, mas não, necessariamente, têm deficiência. (FÁVERO, 2004, p.24 apud MELLO, 2007, p.20).

Portanto, atualmente mais cabível é o termo “pessoas com deficiência”, breve, objetivo e que exprime clareza na compreensão, sem deixar de dar enfoque ao sujeito, mas pontuando a característica dele. Conforme Mello (2007, p.19), o termo ainda pode ser substituído por “pessoa que possui deficiência”, “pessoa que tem deficiência”, “pessoa que adquiriu deficiência”, conforme melhor couber no texto ou situação em que for utilizado.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, serão abordados os conceitos de *alteridade* (OHLWEILER, 2015), *performatividade* (HATTGE, 2014), *diferença* (GALLO, 2009) e problematizado o próprio termo *inclusão* (LOPES; VEIGA-NETO, 2011). Contudo, é importante frisar que o trabalho não pretende, em momento algum opor-se às dinâmicas inclusivas, mas sim, identificar as considerações dos profissionais envolvidos, bem como perceber quais as ações que vêm sendo desenvolvidas nas instituições escolares do contexto educacional do município de Arroio do Meio.

Quanto às observações, será desenvolvida uma Pesquisa Participativa Observacional, que conforme Erickson (1986, p.119, apud MOREIRA, 2011, p.78) envolve uma intensa participação no contexto em que se realizará a pesquisa, analisando e registrando cuidadosamente as ocorrências nesse espaço. Para a análise em si, é imprescindível o uso de demais fontes e evidências (anotações, documentos, exemplos de ações dos sujeitos, gravações ou vídeos). Com relação à

especificidade das pesquisas no campo educacional, Moreira (2011, p.79) apresenta: “para a pesquisa na sala de aula, isso significa descobrir como as escolhas e ações de todos os atores constituem um currículo prescrito – um ambiente de aprendizagem”.

Portanto, em sua totalidade, a pesquisa constitui-se de cunho qualitativo, junto a procedimentos de análise bibliográfica e documental, tendo como base as percepções de Moreira (2011, p. 76):

[...] Não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental (é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural); *fenomenológica*, pois enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que dá a essas experiências e interações [...].

O trabalho é dividido em três capítulos. O capítulo intitulado *Percursos: a trajetória da Inclusão Escolar no Brasil* busca compreender de que forma, em diferentes contextos e sociedades, as pessoas com deficiência sofreram processos de exclusão das dinâmicas sociais. Especificamente ao contexto brasileiro, o trabalho pretende identificar a partir de legislações e bibliografias as políticas e ações ocorridas em torno da inclusão social e principalmente escolar das pessoas com deficiência. Para tanto, identifica-se no período imperial o início do atendimento de pessoas com deficiência em instituições especializadas, a partir da década de 1940 o surgimento das classes regulares e a instituição da APAE, e nos anos de 1990 o incentivo à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

O segundo capítulo, *Movimentos inclusivos em Arroio do Meio: os discursos dos profissionais envolvidos* busca analisar as entrevistas realizadas com professores e monitores da rede regular do município, em diferentes etapas de ensino - Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. A partir das entrevistas cedidas buscar-se-á desenvolver uma análise discursiva, pretendendo perceber o posicionamento individual e os contextos formativos a partir da fala dos sujeitos, apropriando-se das concepções metodológicas de Rocha e Deusdará (2005).

A partir do terceiro e último capítulo, *Espaços escolarizados: possibilidade para um olhar analítico-reflexivo sobre a Inclusão Escolar*, o trabalho busca analisar as observações realizadas nas escolas regulares do município de Arroio do Meio e

na APAE, no município de Lajeado. Além disso, buscará compreender de que maneira ocorrem os atendimentos especializados nas escolas regulares, neste caso, os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE). Portanto, serão analisadas as entrevistas com o profissional da APAE, bem como as professoras do AEE, seguindo a metodologia de análise discursiva. O posicionamento dos professores evidencia por vezes insegurança em sua prática, bem como o restrito conhecimento acerca do processo histórico das dinâmicas inclusivas.

2 PERCURSOS: A TRAJETÓRIA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

O discurso da inclusão preconiza acesso aos direitos constitucionais a todos, pressupondo que cada sujeito tem méritos próprios que determinam seu sucesso ou fracasso, sem considerar que esse sujeito pertence a determinada classe social, condição econômica específica e que estes e outros fatores interferem no acesso aos seus direitos e na forma como desenvolve sua escolarização. Ao mesmo tempo, é necessário que sejam desenvolvidas ações para favorecer melhores condições a alguns grupos considerados excluídos, para que os mesmos exerçam seus direitos, entre os quais a educação. Identificamos o discurso da inclusão em meio a aspectos contraditórios, como formular políticas voltadas a grupos específicos e, ao mesmo tempo, desenvolver políticas universais. Uma não exclui a outra, porém existem divergências entre os defensores de uma e outra. (MACIEL, 2009, p. 33).

Compartilhando da concepção de Lopes e Veiga-Neto, o tema da Inclusão hoje é um dos mais discutidos quando o assunto é a educação no Brasil. Mais do que isso, na maior parte das vezes essa discussão acontece de forma acalorada em que “sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito”. (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p. 948).

Para os autores, essa característica justifica-se pois a Inclusão Escolar é um tema recente dentro das políticas públicas brasileiras e, além disso, nessa discussão entra o conjunto de questões sociais, culturais e até mesmo os interesses dos sujeitos agentes dessas dinâmicas. No entanto:

Em que pesem essas dificuldades – e, certamente, até mesmo em decorrência delas –, precisamos festejar o interesse e o envolvimento que tais temas despertam. Mesmo que a curto prazo não se consiga chegar nem mesmo a conclusões consensuais no plano teórico, é importante discutir a inclusão na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemáticas. (LOPES, VEIGA-NETO, 2007, p. 948).

Neste sentido, buscar-se-á analisar de que forma as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo da história do Brasil, especialmente quanto a seus direitos à educação. As reflexões se darão a partir do estudo de legislações, relacionando-as permanentemente aos diferentes contextos históricos brasileiros.

2.1 O tratamento às pessoas com deficiência nas diferentes civilizações e tempos históricos

Antes de voltar-se especialmente ao contexto brasileiro, a que se refere essencialmente o capítulo, é importante perceber o olhar tido - ou esquecido - sobre as pessoas com deficiência em diferentes civilizações ao longo da história. O homem pré-histórico, durante o Período Neolítico começa a ampliar suas bases econômicas. O ser humano, que já vive em grupos sociais, passa a domesticar animais e plantas em prol de sua sobrevivência. Assim, é nesse período que surgem as primeiras organizações sedentárias.

Mas no que esse novo mecanismo de sobrevivência relaciona-se às pessoas com deficiência? Estamos nos referindo a um período em que sobreviver era o principal objetivo e para alcançá-lo era necessária uma organização de homens fortes e saudáveis, que além de produzir alimentos pudessem defender esses territórios. Para isso, há a formação de grupos que possam defender o espaço em questão, o que nos indica que o indivíduo que não tivesse características e habilidades para a defesa do território e a manutenção das dinâmicas cotidianas (domesticação de plantas e animais, caça e coleta) era considerado improdutivo e, portanto, separado do meio social. Essas reflexões acerca da Pré-história são muito importantes para compreender porque nas sociedades do período Antigo algumas práticas tornam-se comuns, como o genocídio de pessoas com deficiência. As

concepções e mentalidades construídas nas primeiras experiências do ser humano indicarão caminhos e as ações realizadas pelas sociedades em contextos posteriores.

No Egito Antigo, a medicina representava uma área de grande prestígio e todas as descobertas mereceriam seu registro nos papiros. Há também inúmeros dados sobre deficiência física, descobertos a partir de exames feitos em múmias e esqueletos (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p.3). Da mesma forma como foram encontrados inúmeros relatos de que por um período o Egito teria sido chamado de “Terras dos Cegos”, por conta de uma infecção nos olhos que teria tornado muitas pessoas deficientes visuais. Ainda conforme os autores, através das obras de artes descobriram-se relatos de pessoas com deficiência convivendo na sociedade e constituindo famílias. Contudo, mesmo existindo essa interação e as pesquisas realizadas pela medicina, a deficiência ainda era relacionada a questões transcendentais, mais especificamente à manifestação de “maus espíritos” (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p.13), não acontecendo a aceitação social dos indivíduos.

Na Grécia Antiga, a deficiência era aceitável até determinado limite. Existiam leis gregas de amparo a quem não conseguisse manter seu próprio sustento, isso porque essa civilização contava com os recorrentes episódios de guerra. Assim, essa legislação voltava-se principalmente a soldados que retornassem com deficiência das batalhas. Entretanto, a situação de crianças que nasciam com algum tipo de deficiência não era a mesma.

[...] Essas ao nascer eram julgadas por uma comissão oficial de anciãos ou pelo próprio pai que tinham a autoridade de avaliar o destino da criança que nascia com alguma deficiência. Os sacrifícios de crianças com deficiência eram justificados, pois procuravam buscar um ideal de corpos perfeitos. Elas eram jogadas em abismos ou abandonadas em cavernas e florestas, e, isso acontecia principalmente em Esparta e essas eram práticas consideradas normais por muitos séculos de história da humanidade. (BRANDENBURG; LÜCKMEIER, 2013, p.178).

Na sociedade da Roma Antiga, da mesma forma como na Grécia, as crianças que nascessem com alguma deficiência não tinham o direito de viver. Em Roma de forma mais intensa, já que era uma sociedade voltada ao militarismo, tendo com o

objetivo principal a ampliação de suas fronteiras, pretendendo que seus cidadãos se tornassem soldados fiéis do Estado. Consequentemente podemos pensar que se o objetivo pautava-se na ampliação de fronteiras, a educação romana obviamente não integraria as pessoas com alguma deficiência.

Para que o *pater familias* pudesse assassinar seu filho recém-nascido, bastaria que o mesmo apresentasse a criança a um grupo de cinco pessoas, as quais deveriam atestar sua monstruosidade e, com isto, condená-la ao abandono ou à morte. (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p.8).

Ou seja, um romano que apresentasse algum tipo de deficiência era tido como inútil, já que para essa sociedade, utilidade representava ter as habilidades essenciais para a defesa do Estado. A tarefa de eliminar essas crianças era de responsabilidade da família, no entanto, muitos pais não encorajavam-se a executar seus filhos e acabavam por abandoná-los no rio Tigre. (BRANDENBURG; LÜCKMIER, 2013).

O que se percebe a partir dessas sociedades é que elas vêm apresentando novos objetivos, não resumidos somente à sobrevivência e manutenção do território. Dessa forma, a marginalização das pessoas com deficiência – seja pela prática do genocídio ou a não integração desses sujeitos no meio social – necessitava de uma justificativa. Assim, a relação com o transcendental se mostra proficiente, o que se torna um fundamento cada vez mais utilizado, especialmente no período da Idade Média em que a Igreja passa a sustentar e dirigir os setores da sociedade. O homem era visto como “imagem e semelhança” de Deus - um ser perfeito - incutindo na mentalidade das pessoas a condição humana como tendo que ser perfeita, tanto física quanto mentalmente (MAZZOTTA, 2005, p. 16). É possível constatar que até o século XVIII, “as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2005, p. 16), o que não quer dizer que essas mentalidades não tenham ultrapassado o limite deste século, já que na história não é possível delimitar marcos rígidos ou universais.

Os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência começam surgindo na Europa, seguido aos Estados Unidos, Canadá e posteriormente em outros países, incluindo-se o Brasil. Esses atendimentos educacionais inicialmente eram realizados em instituições especializadas, tendo como expressões desses movimentos a

Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência e Pedagogia Emendativa (MAZZOTTA, 2005, p. 17). Pelas próprias nomenclaturas dos movimentos percebe-se um atendimento direcionado ao objetivo de suprir ou amenizar as deficiências dos sujeitos. Conforme o autor, essas práticas ocorriam em abrigos e instituições de assistência.

A exemplo disso, Mazzotta (2005) apresenta a obra *Redação das letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar* como sendo a primeira obra escrita dedicada à educação de pessoas com deficiência, de autoria de *Jean-Paul Bonet*, lançada em 1620 na França. Nesse mesmo país foi instalada a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” - nomenclatura utilizada no período, fundada por *Charles M. Eppé*, em 1770, a instituição utilizava-se de um método de sinais, que pretendia nomear objetos que não fossem possíveis de indicar pelos sentidos. Com autoria do fundador dessa instituição, foi lançado em 1776 sua obra, nomeada como *A Verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos*. Ainda em Paris, pode-se citar a criação de demais instituições voltadas ao atendimento de pessoas cegas, como o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles*, fundado em 1784, por *Valentin Haüy*.

Em Munique, na Alemanha, no ano de 1832, surgiu o primeiro instituto voltado à educação de pessoas com deficiência física. Em sua descrição, a instituição se dizia “encarregada de educar os coxos, os manetas, os paráliticos [...]” (LARROYO, apud MAZZOTTA, 2005, p. 20). Também na Alemanha deu-se início ao atendimento educacional aos ditos “débeis”, a partir de métodos aplicados pelo médico *Jean Marc Itard*, que por sinal ficou conhecido por reabilitar um garoto “selvagem” que aos 12 anos de idade foi capturado em uma floresta do sul da França (MAZZOTTA, 2005, p. 20).

A partir das primeiras instituições, métodos e obras dedicadas às pessoas com deficiência, é possível perceber por suas próprias nomenclaturas que essas buscavam essencialmente atender aos sujeitos de forma individualizada, objetivando a busca por uma “normalidade” ou então tornando menos visível as deficiências dos sujeitos. Cabe colocar aqui que o termo *deficiência*, nesse período, parece-nos muito mais voltado ao sentido de incapacidades, insuficiências e deformidades,

diferentemente de hoje, em que ao utilizarmos esse termo referimo-nos à condição de diferença e particularidade. Também é importante compreender que essas primeiras instituições inspiraram a trajetória que o Brasil construiu no atendimento às pessoas com deficiência, iniciando pelo acolhimento de “surdos-mudos” e cegos e em seguida aos deficientes mentais.

Maria Montessori, uma médica italiana, teve uma grande contribuição no processo da educação de pessoas com deficiência, desenvolvendo um programa de treinamento para as crianças “retardadas mentais”, buscando utilizar materiais didáticos como “blocos, encaixes, recortes e objetos coloridos e letras em relevo” (MAZZOTTA, 2005, p. 22). Ainda assim, mesmo buscando métodos alternativos e recursos adaptados, visando uma educação voltada à deficiência individual de cada sujeito, este atendimento ainda ocorria em instituições especializadas e particulares.

A primeira instituição totalmente pública voltada ao atendimento de pessoas com deficiência surgiu nos Estados Unidos, em 1837. A *Ohio School for the Blind*, direcionada às pessoas cegas teve uma grande dimensão, “pois despertou a sociedade para a obrigação do Estado para com a educação dos portadores de deficiência” (MAZZOTTA, 2005, p. 23).

Posterior a isso, surgem nos Estados Unidos as classes especiais nas escolas públicas, sendo a primeira de 1900. Contudo, o que realmente efetivou esta prática nos anos seguintes foi o surgimento do *New York State Cerebral Palsy Association*, uma associação de pais de crianças com deficiência, que buscava garantir o atendimento de seus filhos em instituições públicas. Posteriormente, esse grupo organizou-se na *National Association for Retarded Children*, uma associação ainda maior, responsável por influenciar vários movimentos a nível mundial, sendo o inspirador para a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Brasil.

Foi a partir do final do século XIX, que discursos de cunho inclusivo e igualitário passaram a ter espaço na sociedade, ou seja, entre as décadas finais de 1800 é que o conceito de *Inclusão* passa a ser mencionado. Entretanto, foi na década de 1990, com as políticas educacionais surgidas para atender às demandas neoliberais que ele “passou a produzir efeitos, entre nós [...] rompendo com a

situação de internamento e isolamento produzida pelas práticas assistencialistas” (LOPES E MARZOLA, 2015, p.188). Isso quer dizer que, nas últimas décadas, pôde-se observar que a Inclusão mundialmente passa a percorrer instituições que até então não contavam com a presença de pessoas com deficiência, no caso da educação, as Escolas de Ensino Regular.

2.2 Os primeiros cenários do contexto brasileiro: as Instituições Especializadas

No caso do Brasil, o seu processo histórico de inclusão das pessoas com deficiência no meio social compartilhou dos mesmos estágios mencionados acima, baseando-se principalmente nas práticas europeias e norte-americanas. Portanto, a maior parte de sua ação deu-se em instituições especializadas, de grande maioria particular, seguida pelo atendimento em classes especiais e atualmente vem passando pelo movimento de inclusão na rede regular de ensino.

A compreensão do processo histórico da Inclusão Escolar no Brasil baseou-se principalmente na análise das legislações que apontam para os direitos das pessoas com deficiência. Para conceber a relevância do estudo dos termos legais, é necessário entender seu conceito.

As legislações (também chamadas de normas infraconstitucionais) constituem um “instrumento”, por meio do qual se dá aplicabilidade à Constituição. Seria ilógico que a Constituição tratasse de forma exaustiva de todas as matérias, razão pela qual a mesma delega às leis essa função. (MARTINS, 2013, p. 85).

Dessa forma, a partir do conhecimento e estudo das legislações que abordam os direitos das pessoas com deficiência, é possível identificar em quais contextos, a partir de quais lógicas e com quais objetivos foram criadas no Brasil. Deve-se ter claro que a criação e deliberação de legislações não indicam necessariamente sua aplicabilidade real na sociedade, assim como

[...] É preciso levar em conta que as relações entre escola e sociedade são complexas, sendo preciso colocar a questão em termos mais amplos, contextualizando-a histórica, social, política, econômica e culturalmente, e, ainda, levar em consideração o projeto

iluminista de escolarização única, universal e obrigatória para todos, iniciado na Modernidade. (TEIXEIRA, 2013, p. 52).

O espaço temporal de 1854 a 1956 pode ser considerado um período em que no Brasil enfatizou-se o atendimento clínico especializado particular, bem como o surgimento de instituições oficiais, sendo construídas neste período as instituições mais tradicionais de assistência e cuidado às pessoas com deficiências, muitas dessas que permanecem até os dias de hoje.

Em 1854, na cidade do Rio de Janeiro surgiu o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, fundado pelo próprio imperador Dom Pedro II. José Álvares de Azevedo, um jovem cego que estudara em uma instituição em Paris, era professor da filha do médico imperial, também cega, o que despertou o interesse do Ministro do Império que convenceu Dom Pedro II a abrir uma instituição aos moldes das que existiam em território francês. A partir desse fato percebe-se a influência direta do modo como a Europa encarava o tratamento das pessoas com deficiência, influenciando no modelo brasileiro. Três anos depois, o imperador também autorizou a criação do *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, no Rio de Janeiro. O que ainda pode-se constatar de similaridade entre Brasil e Europa é a criação de espaços inicialmente voltados às deficiências envolvendo os sujeitos cegos e surdos (MAZZOTTA, 2005, p. 28).

Importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos” [...]. Em ambos os institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; ofícios de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. (MAZZOTTA, 2005, p. 29).

Ainda com relação ao período imperial, a partir do ano de 1874, no Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, passou a existir o atendimento de pessoas com deficiência mental. Há limitadas informações quanto ao tipo de assistência dada a esses sujeitos, contudo, supõe-se que um tratamento educacional, dirigido por professores não teria existido, mas sim “atendimentos médico-pedagógicos” (MAZZOTTA, 2005, p. 30).

A partir do século XX, muitos trabalhos científicos e técnicos passaram a ser publicados, referindo-se à educação das pessoas com deficiência. Assim, no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, realizado no Rio de Janeiro, em 1900, foi apresentado o trabalho *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*, do Dr. Carlos Eiras. Percebe-se um interesse da área da medicina pela temática, enquanto a educação permanece distante desses estudos (MAZZOTTA, 2005, p. 30). Sabe-se que em meados do século XIX e início do século XX, no Brasil, ocorreu a institucionalização da profissão docente, a partir da instalação das Escolas Normais.

No período imperial, o poder político e econômico era representado pelo segmento da classe senhorial, que detinha o monopólio sobre a terra e os escravos. Com vistas a garantir a manutenção desse quadro social, os dirigentes das várias províncias no período regencial 'acreditavam de forma conveniente aos seus interesses que somente pela instrução se atingiria os estágios mais elevados da civilização' (VILLELA, 2003, p.103 apud DELGADO, 2013, p.129).

Dessa forma, as Escolas Normais, responsáveis pela formação dos professores, pretendiam formar docentes que teriam como responsabilidade unificar os padrões culturais, principalmente quanto ao convívio social. A primeira a iniciar suas atividades foi a Escola Normal da cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835. É importante pontuar que a criação dessas escolas estava vinculada aos interesses do grupo conservador da época - os saquaremas -, que pretendia se manter no poder das dinâmicas políticas e econômicas (DELGADO, 2013, p. 131). Para tanto, esse grupo percebia a escola como um espaço importante para a propagação dos valores de "ordem" e "progresso", que eram essenciais para a manutenção das práticas de controle da população.

Diante de todo esse projeto de criação das Escolas Normais, objetivando o controle e a difusão de ideias de ordem e progresso, notoriamente a educação das pessoas com deficiência era relegada e não integrava a pauta da educação brasileira. Portanto, essa era uma demanda muito mais voltada ao setor médico do que ao docente.

A partir de 1915 professores passam a dedicar-se a estudos com relação à aprendizagem das pessoas com deficiência, sendo lançados os seguintes estudos:

A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil, de autoria de Clementino Quaglio; *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, de autoria de Basílio de Magalhães e a obra *Infância Retardatária*, de Norberto de Souza Pinto (MAZZOTTA, 2005, p. 31). A partir desses dados é possível perceber dois principais aspectos. Primeiro, que nos últimos anos do século XIX, quando proclamada a República no Brasil – momento em que o país necessitava definir suas propostas e objetivos como uma nova nação – é que surgem obras e pesquisas realizadas por professores. A partir de então a questão do tratamento das pessoas com deficiência passa a compor a pauta educacional, não se restringindo mais somente ao setor da saúde. Segundo, os próprios títulos das obras são um indicativo de que a deficiência passa a ressignificar-se, ampliando a ideia de doença para uma ideia de “anormalidade”, “excepcionalidade” e “atraso” - sentidos e nomenclaturas que permanecerão por longo período no processo histórico brasileiro. Contudo, não se supõe que a publicação de obras representa necessariamente a efetivação desses métodos com os sujeitos e nem que a ideia de doença tenha sido extinta dos significados da deficiência.

Assim, até a década de 1930 surgiram políticas públicas em torno da Educação Especial - como era chamada no período. Políticas essas que orientavam a criação de mais entidades especializadas, tendo como novidade o atendimento de pessoas com deficiência mental. É importante salientar que isso ocorreu principalmente por conta da preocupação “que esta deficiência pudesse implicar em problemas de saúde - uma vez que era vista como problema orgânico e a relacionavam com a criminalidade - e escolar, pois também temiam pelo fracasso escolar”. (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3095).

No entanto, durante a Primeira República (1889-1930), o Rio Grande do Sul arquitetou uma educação peculiar do restante do país. Influenciada fortemente pelo capitalismo e inspirada nas ideias de Auguste Comte, a educação rio-grandense buscava aplicar o método “intuitivo” (indutivo), que previa a promoção de uma “educação dos sentidos - do trabalho de abstrair, de generalizar, de comparar, de julgar, de raciocinar” (CORSETTI, 2006). Portanto, tinha-se como objetivo

desenvolver todos os sentidos da criança, em harmonia, sem prejuízo desta ou daquela expressão.

Aparentemente, esta ideia nos parece direcionada a um sentido de uma possível integração de sujeitos com diferentes habilidades. Contudo, Corsetti (2006) esclarece que o poder do Rio Grande do Sul estava nas mãos de um novo grupo político - o Partido Republicano Rio-Grandense. Esse, por sua vez, buscava atender aos interesses da burguesia, compreendendo como necessidade a incorporação do proletariado na sociedade moderna, e obviamente, utilizando a educação como um dos principais mecanismos de fazer o sujeito sentir-se parte dessa sociedade e prepará-lo para seu ingresso na mesma. (CORSETTI, 2006, p. 6).

Quanto às orientações oficiais de uma educação indutiva, a autora pontua que a realidade das escolas não correspondeu às intenções pretendidas, citando que muitas documentações do período expressam reclamações e dificuldades que foram encontradas para tornar concretas as determinações metodológicas que eram apresentadas nas legislações educacionais. A partir dos aspectos educacionais tanto a nível de Brasil, quando de Rio Grande do Sul, percebe-se que as ações estavam direcionadas à formação de um cidadão ideal, que pudesse responder aos objetivos pretendidos pela mais nova república surgida. Entende-se, portanto, que a pauta da educação para as pessoas com deficiência não integrava os objetivos gerais, mantendo-se a cargo das instituições especializadas, de cunho privado.

Essas primeiras entidades privadas tinham como principais características a filantropia e o assistencialismo. Além disso, a maioria das instituições era privada e seu número de atendimentos era muito superior às entidades públicas, portanto, “tinham certo poder no momento de discutir as políticas públicas junto às instâncias governamentais” (ROMERO; SOUZA, 2008, p. 3096). Além disso, é imprescindível que se perceba o objetivo desse espaço:

É importante ressaltar que estava inserida nessas propostas uma visão organicista da deficiência. Havia uma crença em que, por meio da educação, dos exercícios de “ortopedia mental” incluídos nas atividades escolares (exercícios lúdicos para o treino e a melhoria das capacidades mentais como atenção, memória), esses alunos poderiam ser curados de seus desvios. (DOMINGOS, 2005, p. 49)

2.3 A década de 1940 compondo novos cenários: as classes especiais

Em âmbito legal, a luta por maiores direitos das pessoas com deficiência teve início no ano de 1940. Com Getúlio Vargas como presidente, foi instituído o Decreto – Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. A partir desse decreto, o artigo 203 do Código Penal teve alterações. Este artigo trata da pena de detenção de um a dois anos, assim como multa havendo fraude ou violência contra o trabalhador. A partir de então, passa a ter uma cláusula específica para o caso de a vítima ser menor de dezoito anos, idosa, gestante, indígena ou portadora de deficiência física ou mental, acarretando um aumento de um sexto a um terço na pena (BRASIL, 2013, p. 65).¹

Essas mudanças podem ser relacionadas principalmente ao término da II Guerra Mundial, que trouxe para o mundo a vitória dos ideais democráticos. Consequentemente, “essa conjuntura internacional interferiu nas mobilizações nacionais da época que acabaram dando ênfase ao movimento pela educação das massas” (PEREIRA, PEREIRA, 2010, p. 75). Portanto, ao mesmo tempo em que se buscava progresso social e econômico das nações, tornava-se necessário pensar em políticas de educação de base, que além da alfabetização, tivessem como objetivo o ajustamento social e a adaptação dos desfavorecidos ao mundo moderno.

No contexto brasileiro, a década de 1940 representou constitucionalmente uma democracia de caráter populista. Para Pereira e Pereira (2010, p. 75) foi “uma estratégia, ou melhor, um mecanismo real de controle de todas as instâncias de democracia pelos membros das camadas dominantes, ainda que, diferentemente dos períodos anteriores, o povo tivesse o direito formal de participar”.

Quanto à educação, no Brasil passou-se a discutir, a partir de então, a visão preconceituosa que se tinha sobre as pessoas analfabetas. Consequentemente, esse processo foi se afunilando cada vez mais, juntando-se a luta pelo direito desses sujeitos ao voto. Da mesma forma, na esfera educacional, as ideias de Paulo Freire passam a difundir-se cada vez mais, trazendo a tona novas indagações: “A serviço de quem educamos? Para quem educamos? O que ensinamos? Como

¹ Da mesma forma, este mesmo Decreto sanciona que aliciar trabalhadores, com o fim de levá-los de uma para outra localidade do território nacional pode acarretar a detenção de um a três anos ou multa. No caso de a vítima ser menor de dezoito anos, idosa, gestante, indígena ou portadora de deficiência física ou mental a multa aumenta de um sexto a um terço. (BRASIL, 2013, p. 66).

ensinamos?” (PEREIRA. PERERIRA, 2010, p.75–76). Para Freire e demais educadores desse período:

A Educação não poderia ser vista apenas como ferramenta para a transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder instituídas no capitalismo, como acontecia na Educação bancária (cf. FREIRE, 1987), mas, sim, como uma ação capaz de libertação e emancipação das pessoas. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 76).

Na primeira metade da década de 1960 começam a surgir movimentos objetivando a promoção da cultura popular, em que Paulo Freire teve participação. Como exemplo disso, foi fundado o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP), que tinha como intenção levar a todas as pessoas a cultura produzida pelo povo, a partir do trabalho com educação e cultura popular, resgatando nas pessoas seu potencial criador.

Ou seja, percebe-se entre os anos de 1940 e os primeiros anos de 1960 o surgimento de novas maneiras de pensar a educação, pautadas principalmente na ampliação de seu alcance. Desse modo, passa a sustentar-se cada vez menos a ideia de uma educação voltada somente a uma parcela da população, da mesma forma que se começa a pensar sobre uma educação significativa às pessoas que a ela integram-se. Portanto, assim como em 1940 surge uma legislação que ampara os trabalhadores que apresentam algum tipo de deficiência, da mesma forma na educação alguns paradigmas são postos à reflexão.

O início do governo getulista marca o começo de um período de transformações nos diversos setores do Brasil. Nesse período, o tema da criação de um sistema de educação era visto como uma chave para a transformação social que levaria à modernização do país e ao fortalecimento de uma identidade nacional. (ALVES, 2014, p. 54).

Portanto, buscava-se expandir o número de escolas públicas no território brasileiro, a partir dos ideais de modernização e progresso, buscando fortalecer o nacionalismo. Em 1957 ocorreu a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro/RJ. Em seguida, demais campanhas similares foram sendo

organizadas, buscando atender deficiências em específico, como a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão” (1958) e a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” – CADEME, (1960) (DOMINGOS, 2005, p. 51).

Mazzotta (2005, p. 31), apresenta um panorama de números de instituições que buscavam atender pessoas com deficiência e compunham a organização educacional brasileira neste período:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências. No mesmo período, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes.

A partir desses dados, contamos com a informação de que em meados do século XX, especificamente a partir da década de 1940, alunos com deficiência passaram a frequentar a rede regular pública de ensino. Contudo, é importante esclarecer que isso não ocorria em todas as instituições, sendo este um número restrito e diferentemente dos dias atuais, este atendimento ocorria a partir de classes especiais. Conforme Miranda (2003, p. 4) “o número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares”.

No entanto, as instituições especializadas mantinham seus trabalhos intensos, tanto que em 1950 surgiu a AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa - efetiva até os dias atuais como sendo um dos mais importantes centros de reabilitação. Tendo entre seus presidentes alguns médicos, a instituição privada buscava atender inicialmente em especial os portadores de paralisia cerebral. O que ocorreu em 1966 foi o vínculo da AACD com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que passou a ofertar serviços especializados aos alunos de duas escolas que contavam com classes especiais (MAZZOTTA, 2005, p. 41).

No ano de 1954, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Alguns familiares, pais de crianças com deficiência, tiveram o apoio de membros do *National Association for Retarded Children*, fundação norte-americana, mencionada na primeira sessão do capítulo. A partir de movimentações desses familiares, o prédio foi adquirido com apoio do governo federal, junto a uma boa área de terreno para que as atividades pudessem ser iniciadas.

“O desenrolar e a manifestação do movimento apaeano induziram autoridades do Executivo e do Legislativo a tratarem do problema do excepcional” - nomenclatura utilizada no período. [...] “Algumas leis foram votadas. Alguns governos passaram a conceder ajuda às APAES que se instalavam” (MAZZOTTA, 2005, p. 46). Tanto que posteriormente, em 1967, com apoio do governo federal, ampliou-se o Movimento das APAES, que foram expandindo-se para as demais capitais além do Rio de Janeiro e em seguida para o interior dos estados, mantendo-se ainda como um movimento filantrópico (DOMINGOS, 2005, p. 60).

Em 1964, implantada a Ditadura Civil Militar, o presidente Castelo Branco sanciona a Lei de nº 4.613, de 02 de abril de 1965, que em seu primeiro artigo menciona:

É concedida isenção dos impostos de importação e de consumo, bem como da taxa de despacho aduaneiro, para os veículos que, pelas suas características e adaptações especiais, se destinarem a uso exclusivo de paraplégicos ou de pessoas portadoras de defeitos físicos, os quais fiquem impossibilitados de utilizar os modelos comuns (BRASIL, 2013, p. 72).

A legislação notifica que, se apurada alguma fraude na importação ou venda desses veículos, o infrator deverá pagar os devidos impostos de importação e consumo, assim como a taxa de despacho aplicáveis. Ainda em 1965 é decretada a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965, que institui normas destinadas à organização e exercício de direitos políticos, portanto, trata do Código Eleitoral. Com relação às pessoas com algum tipo de deficiência, o 6º artigo esclarece que “os tribunais regionais eleitorais deverão, a cada eleição, expedir instruções aos juízes eleitorais,

para orientá-los na escolha dos locais de votação de mais fácil acesso para o eleitor deficiente físico”. (BRASIL, 2013, p. 74).

A Lei nº 7.070, de 20 de dezembro de 1982, sancionada pelo presidente João Figueiredo, apresenta cláusulas tratando da pensão especial para as pessoas com deficiência física. O artigo primeiro apresenta:

Fica o Poder Executivo autorizado a conceder pensão especial, mensal, vitalícia e intransferível, aos portadores da deficiência física conhecida como “Síndrome da Talidomida” que a requererem, devida a partir da entrada do pedido de pagamento no Instituto Nacional de Previdência Social - INPS. (BRASIL, 2013, p. 75).

Os demais artigos tratam do reajustamento da pensão, realizado a cada ano, conforme o Índice de Variação das Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional - ORTN e do grau da dependência resultante da deformidade física de cada beneficiado. O artigo primeiro ainda esclarece que a dependência compreende a incapacidade do beneficiado “para o trabalho, para a deambulação, para a higiene pessoal e para a própria alimentação, atribuindo-se a cada uma um ou dois pontos, respectivamente, conforme seja o seu grau parcial ou total” (BRASIL, 2013, p. 75).

Esse valor da pensão será novamente revisto no ano de 1993, a partir da Lei Nº 8.686, de 20 de julho (BRASIL, 2013, p. 113) e em dezembro desse mesmo ano, na Lei nº 8.742, que trata especificamente da organização da Assistência Social. O valor será apresentado como sendo um salário mínimo mensal “à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família” (BRASIL, 2013, p. 116).

Ou seja, de 1940 em diante, além de surgirem movimentações no âmbito educacional com relação às pessoas com deficiência, surgem cada vez mais alterações legais com relação aos direitos desses sujeitos. Há uma preocupação que esses indivíduos tenham maior facilidade e possibilidades de participação política e cidadã. Também é demonstrada uma preocupação com relação à sua manutenção e condições de vida, criando leis que garantem uma pensão para essas pessoas.

Em 1985, a partir da Lei nº 7.405, de 12 de novembro, sancionada por João Figueiredo, é que aparecem pela primeira vez leis voltadas às adequações arquitetônicas com relação à acessibilidade de pessoas com deficiência. Em seu primeiro artigo, é mencionada a obrigatoriedade da colocação do “Símbolo Internacional de Acesso”, em todos os espaços que possibilitem acesso, circulação de pessoas com deficiência, e em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso (BRASIL, 2013, p. 81).

O artigo segundo especifica as condições que esses lugares devem apresentar para poder ter inserido o “Símbolo Internacional do Acesso”: que ofereçam condições de acesso – naturais ou por meio de rampas; acessos com porta de entrada com largura de 90cm no mínimo; corredores e passagens com largura de no mínimo 120cm; elevadores cuja porta tenha, no mínimo, 100cm; sanitários apropriados ao uso de pessoas com deficiência (BRASIL, 2013, p. 81).

O artigo terceiro dessa legislação menciona todos os locais em que devem ocorrer essas alterações arquitetônicas: “sede dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário; prédios de uso públicos (bibliotecas, hospitais, auditórios, cinema, teatros, supermercados, lojas, bancos, bares, cartório, sindicato, etc) e escolas”. (BRASIL, 2013, p.81–83). O artigo ainda apresenta determinações para demais situações, como “telefones públicos com altura máxima de 120cm; vagas para estacionamento com largura de 3,66m no mínimo; bebedouros adequados; guias de calçada rebaixadas; rampas de acesso com piso antiderrapante, com corrimão de ambos os lados” (BRASIL, 2013, p.81–83).

Voltando-se à questão educacional, a partir da década de 1960 oficialmente são mencionadas as Classes Especiais, tendo a denominação de “Educação dos Excepcionais”. Essas eram turmas específicas, dedicadas aos alunos que apresentassem alguma deficiência e situavam-se nas escolas públicas regulares. Essas classes especiais, por sua vez, são “mantidas por discursos científicos positivistas que defendiam a separação dos alunos normais e anormais, na pretensão de organizar salas de aula homogêneas, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade” (AUN, 1994, apud DOMINGOS, 2005, p. 53).

O período entre 1940 e 1970 indicou mudanças legais e movimentações públicas, promovendo o surgimento de mais instituições especializadas, assim como as classes especiais. A partir disso, percebe-se uma ampliação do olhar do Estado perante as pessoas com deficiência, tanto no âmbito educacional, quanto na sua interação social.

Sobre a passagem da década de 1970 para 1980, é importante destacar que o foco da educação sofre mudanças. Conforme Galvanin (2005, p.10) a educação passa a ser um “direito de todos e proporcionadora de uma vida melhor”, isso porque a partir de então a educação além de ter relação com objetivos econômicos, também passa a ser um ponto político, centrado na ideia de sociedade civil, a partir dos direitos à cidadania e participação. Ou seja, a sociedade “passa a exigir um novo perfil profissional focado não mais em saberes específicos, mas em modelos de competências, que resulte num ser flexível e adaptável” (GALVANIN, 2005, p. 10). Essa lógica de integração e participação - tanto social quanto escolar - é possível perceber de forma clara nas legislações que surgirão a partir dessa década.

Como exemplo disso, em 1989, surge pela primeira vez uma lei tratando da integração social das pessoas com deficiência, bem como incumbindo o Poder Público de assegurar a essas pessoas “o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade [...]” (BRASIL, 2013, p. 84).

Essa legislação ainda apresenta o que cada área deve viabilizar e tomar como medidas para inserir essas pessoas nas instituições. As áreas citadas na Lei são: área da Educação, da Saúde, da Formação Profissional e do Trabalho, área de Recursos Humanos e de Edificações. Tratando especificamente da Educação, a legislação menciona:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

d) o oferecimento obrigatório de programas de educação especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um ano, educandos portadores de deficiência;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 2013, p.85).

Portanto, até 1989 existiam legislações voltadas às pessoas com deficiências, mas a partir de então, surgem determinações mais pontuais de como essa inserção nas diferentes áreas deve ocorrer, ganhando centralidade o contexto escolar.

2.4 As Dinâmicas Neoliberais compondo o cenário da Inclusão Escolar

É a partir da década de 1990 que surgem projetos educacionais em que se afirma a importância do Estado como gerenciador das ações educativas. Essa mudança estendeu-se principalmente a partir de reformas educacionais com novos propósitos, objetivos e metas, que provocaram muitas mudanças em termos de legislações (HATTGE, 2014, p. 67).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, sancionado em 1990 no Brasil, desde que surgiu, apresenta em seus capítulos (Do direito à Vida e à Saúde; Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho; Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos) ao menos uma cláusula, referida às crianças ou adolescentes que tenham algum tipo de deficiência. Ou seja, mais um documento que assegura os direitos e condições ideais que o Poder Público deve assegurar a essas pessoas. Com relação à educação, é a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que será apresentada pela primeira vez o *Atendimento Educacional Especializado*, devendo ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, sendo dever do Estado assegurar esse direito. (BRASIL, 2013, p. 92-94).

Ainda em 1990, a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, assegura o direito de pessoas com deficiência de se inscreverem em concurso público para

exercerem cargos cujas atribuições sejam compatíveis às deficiências de que são portadoras. A Lei também menciona que para essas pessoas serão reservadas até vinte por cento das vagas oferecidas no concurso (BRASIL, 2013, p.95).

Em 1991, a Lei nº 8.160, de 8 de janeiro, torna obrigatória a colocação do “Símbolo Internacional de Surdez” em locais que possibilitem acesso e circulação de pessoas com deficiência auditiva, bem como em todos os serviços que forem postos à sua disposição ou que possibilitem o seu uso (BRASIL, 2013, p. 98). Já a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994 concede passe livre às pessoas com algum tipo de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual (BRASIL, 2013, p. 120).

Em 1996, é estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBN – Lei nº 9.394. Neste documento, é determinada que a inclusão de alunos com deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, e se necessário, o aluno terá atendimento especializado na própria instituição ou em alguma outra vinculada à rede (BRASIL, 2013, p. 124). Dessa forma, nos termos legais, pela primeira vez aparece a possibilidade de frequência de pessoas com deficiência nas salas comuns das escolas regulares de ensino.

A partir de todas essas legislações, percebe-se uma maior abertura e ampliação de direitos e subsídios direcionados às pessoas com deficiência. Da mesma forma, é perceptível a preocupação em evitar que a exclusão ocorra, o que é possível notar a partir da Lei acima mencionada. Portanto, os grupos até então marginalizados pela sociedade, vão adquirindo espaço – mesmo que muitas vezes somente no plano das legislações e não na efetividade.

Qual seria o motivo desses movimentos inclusivos ocorrerem de forma tão intensa a partir da década de 1990? Conforme Silva Júnior (2002, p.76-77, apud GALVANIN, 2005, p.10) essa década testemunhou diversas reuniões mundiais organizadas pela Unesco, geralmente financiadas e assessoradas pelo Banco Mundial, que resultaram em reformas educacionais na América Latina e principalmente no Brasil. Essas reformas foram efetivadas através de documentos políticos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993).

O “peso da globalização” (GALVANIN, 2005, p.10) e a afirmação de um novo modelo capitalista – o Neoliberalismo – configuraram as reformas desse novo cenário educacional. Ainda sobre os reais objetivos da educação a partir do modelo do Neoliberalismo, Hattge (2014, p. 61) afirma que “essa educação escolarizada, que deve investir em capital humano, em uma aprendizagem com determinadas características específicas, passa a se constituir em uma preocupação cada vez maior em diferentes áreas como a economia e a administração”.

Essa preocupação com uma educação que abrace e responda aos objetivos do modelo econômico Neoliberal, explica as políticas que passam a surgir em grande número com relação à meta de inserir todos os sujeitos na escola. Compreender esses objetivos não quer dizer opôr-se a esse movimento. Entretanto, é necessário entendê-lo em seu real propósito, a fim de que possamos pensar a Inclusão Escolar, criar possibilidades que favoreçam a diferença e não somente acatar os modelos propostos.

Em 2000, a partir da Lei nº 10.048, de 8 de novembro, é sancionado que as pessoas portadoras de deficiência, idosos com idade igual ou maior que sessenta anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo terão atendimento prioritário, em repartições públicas e empresas. A lei ainda assegura o tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas acima citadas. Essa Lei, em seu artigo terceiro, ainda menciona a obrigatoriedade das empresas e veículos públicos de adequarem-se com relação às condições desses transportes – assentos prioritários e identificados (BRASIL, 2013, p. 141).

Ainda nesse mesmo ano, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida [...]” (BRASIL, 2013, p. 143). Para isso, a lei apresenta algumas definições: a área da Acessibilidade trata da possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações e dos transportes. Já na definição de Barreiras a lei trata dos obstáculos encontrados no meio urbano que limita ou impeça o acesso – em vias públicas, transportes públicos, edificações e comunicações (BRASIL, 2013, p.143–144). Para cada uma dessas

definições a lei apresenta as condições que esses espaços devem apresentar para que se tornem realmente acessíveis.

Em 2001, é aprovado o Primeiro Plano Nacional de Educação, a partir da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro. O Plano apresenta uma sessão específica à Educação Especial, em que faz a seguinte citação:

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2013, p.151).

Da mesma forma, o Plano afirma que “o conhecimento da realidade é ainda bastante precário [...]” (BRASIL, 2013, p. 151), pontuando que não se obtém os dados estatísticos sobre o número exato de pessoas com deficiência e como vêm ocorrendo esses atendimentos. O documento apresenta os dados que se possuía na época, referentes ao percentual de municípios que ofertavam a Educação Especial. Portanto, em meados dos anos 2001, obtêm-se as seguintes informações:

Dos 5.507 municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus municípios. Espírito Santo é o estado com o mais alto percentual de municípios que oferecem educação especial. Entre as esferas administrativas, 48,2% dos estabelecimentos de educação especial em 1998 eram estaduais; 26,8%, municipais; 24,8%, particulares e 0,2%, federais (83,1%) (BRASIL, 2013, p. 152).

Após apresentar a realidade da Educação Especial Brasileira, a partir de dados e relatos, o Plano Nacional de Educação aponta 28 objetivos e metas com relação à Educação Especial. Dentre eles, é possível citar o objetivo de número 4, que visa incrementar, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e

alternativas pedagógicas recomendadas. Ou seja, mesmo que nas demais legislações seja mencionada a preferência pela inserção dos alunos com deficiência às classes regulares, neste plano as classes especiais e escolas especializadas são citadas como uma alternativa de atender à Educação Especial, se o caso necessitar (BRASIL, 2013, p. 158). Assim, percebe-se nas legislações, nos planos e congressos internacionais a compreensão de uma Inclusão Escolar na rede regular de ensino, no entanto, se faz inferências às classes especiais ainda existentes. Percebe-se, portanto, a Inclusão Escolar na rede regular de ensino como um processo demorado e de várias configurações, sendo necessário compreender que a ratificação das legislações não signifique sua efetivação na sociedade.

Além disso, a lei menciona a possibilidade de parceria com os municípios para o atendimento desses alunos, a elaboração de livros didáticos em Braille, falados e em caracteres ampliados, adaptações arquitetônicas, cooperação entre áreas da educação, saúde e assistência e incentivar estudos e pesquisas na área. (BRASIL, 2013, p.158–162).

Com relação à Educação, em 2004, a Lei nº 10.845, de 5 de março, sancionada por Luís Inácio Lula da Silva, institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Ou seja, cumprindo o disposto no inciso III do artigo 208 da Constituição, cria objetivos pretendendo universalizar o atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular, garantindo, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2013, p.179). Para o cumprimento desses objetivos, a União se compromete em repassar:

[...] Diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior. [...] (BRASIL, 2013, p. 179).

No ano seguinte, a Lei nº 11.133, de 14 de julho de 2005, institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência, que será celebrado no dia 21 de setembro (BRASIL, 2013, p.183). Em 2011, sancionada por Dilma Rousseff, a Lei nº 12.513, de 26 de outubro, afirma que “[...] será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec” (BRASIL, 2013, p.186), observando as condições de acessibilidade e participação plena nesse ambiente educacional, bem como a adequação de equipamentos, materiais pedagógicos, do currículo e da estrutura física.

Em 2012, é sancionada a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, a Lei apresenta as principais características da deficiência e coloca as diretrizes norteadoras dessa legislação:

I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II – a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III – a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV – (vetado);

V – o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI – a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII – o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII – o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no país. (BRASIL, 2013, p.193–194).

Baseando-se principalmente nas mudanças ocorridas nas legislações, é necessário pontuar que essas transformações só ocorreram por conta da mobilização dos movimentos sociais. Contudo, sobre o *Movimento das Pessoas com Deficiência* é importante frisar que esse movimento sempre apresentou “unidade e divisão, consensos e dissensos, amor e ódio” (JÚNIOR; MARTINS, 2010, p.13). Como qualquer movimento social, este também foi marcado pela diferença de identidades, no entanto, unidas pelas experiências de coletividade vividas pelas pessoas que o compunham.

Foi especialmente nos anos de 1980 que uma tensão esteve presente no *Movimento das Pessoas com Deficiência* no Brasil. Isso ocorreu, pois esse grande grupo era formado por cegos, surdos e deficientes físicos. Ou seja, as primeiras discordâncias se deram pelas diferentes demandas para cada deficiência, demonstrando grande dificuldade em reunir em um único movimento tantas reivindicações (JÚNIOR; MARTINS, 2010).

Portanto, percebeu-se a necessidade de fortalecer os grupos específicos e isso fez com que o movimento tomasse um novo arranjo político. Dessa forma, foram criadas federações nacionais por tipo de deficiência. “Tal rearranjo, longe de provocar a cisão ou o enfraquecimento do movimento, possibilitou que os debates avançassem em seus aspectos conceituais, balizando novas atitudes em relação às pessoas com deficiência” (JÚNIOR; MARTINS, 2010, p.13).

Ou seja, o movimento, a partir de então organizado por entidades menores (federações nacionais por deficiência), apresentou grande amadurecimento em seus debates. Logo, não se tratava mais somente de discutir e demandar rampas, ou solicitar o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, mas de “elaborar os conceitos que embasariam o discurso sobre esses direitos” (JÚNIOR; MARTINS, 2010, p.14).

É possível relacionar também que essa nova organização do movimento coincide com a década em que mais legislações surgiram em torno dos direitos às pessoas com deficiência, principalmente relacionado à Inclusão Escolar. Fato que pode estar associado também com as discussões conceituais que passaram a ter espaço no movimento.

Além disso, há que se compreender em qual contexto situamos as primeiras expressões de uma Inclusão Escolar. Essa política pública, surgida nas últimas décadas manifesta-se a partir dos ideais do Neoliberalismo, que “por sua vez, pode ser entendido como uma tática do governo em que o Estado passa a regular algumas instituições essenciais, investindo esforços na responsabilização dos indivíduos por suas escolhas e incentivando a competitividade entre sujeitos e as instituições” (HATTGE, 2014, p. 60).

Diante dessas dinâmicas globais e neoliberais, os espaços passam por uma intensificação do capital e as relações sociais se tornam cada vez mais artificiais. O que importa crucialmente para a questão da Inclusão Escolar e para a Educação como um todo, é a característica neoliberal de tornar as instituições escolares espaços de investimento de capital (SANTOS, 1999, apud LEME, 2010).

Pode-se perceber então que o Neoliberalismo, por mais que aparente conceder uma suposta liberdade econômica, social e política, tem por objetivos bem claros o controle e assessoramento das principais instituições da sociedade, e consequentemente a escola não fica de fora dessa dinâmica e mais do que isso, torna-se uma importante via de “obtenção de resultados”. Além do que, “[...] para o projeto neoliberal, todos devem ter condições de participação no jogo econômico e de mercado. É a participação de todos e de cada um que vai garantir o desenvolvimento da economia estatal” (HATTGE, 2014, p.62).

Dessa forma, todas essas dinâmicas que envolvem a educação, bem como a Inclusão Escolar, nada mais são do que mecanismos de governo. Conforme Lopes e Veiga-Neto (2007, p.952) esse movimento representa um “conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros”, o que obviamente está atrelado a todos os objetivos pretendidos pelo movimento neoliberal.

Nessa lógica, não cabe mais às pessoas com deficiência estarem à margem da sociedade. Em um contexto neoliberal, a Inclusão Escolar pode ser vista como um “instrumento para a segurança da sociedade, para o controle do risco econômico que representaria a permanência desse contingente da população fora de circulação” (ROSS, 2009, p.25). Portanto, há que se identificar esses objetivos

amplos a que se propõe as políticas públicas neoliberais. No entanto, é necessário esclarecer que percebê-las não significa ignorar ou opor-se à Inclusão Escolar, mas sim, oportuniza perceber quais formas estão tomando algumas dinâmicas e práticas inclusivas, possibilitando maiores problematizações.

3 MOVIMENTOS INCLUSIVOS EM ARROIO DO MEIO: OS DISCURSOS DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

[...] Quando se busca nas falas dos professores os processos de produção de sentidos acerca da experiência da inclusão, deve-se levar em conta que tal processo incorpora o fazer/pensar concreto dos professores em sua rede de relações; aponta, portanto, elementos muito mais significativos para uma análise do processo do que simplesmente comparar o que deveria ser a inclusão. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 118).

Buscando compreender as iniciativas com relação à Inclusão Escolar ocorridas no município de Arroio do Meio - Rio Grande do Sul, procurou-se abrir espaço para as falas de professores e monitores da rede regular de ensino. É importante que se busque a linguagem dos envolvidos nesse processo, entendendo suas posições como uma produção de sentidos baseado em suas experiências, concepções teórico-metodológicas e compreensão do espaço em que estão inseridos como sujeitos.

Para tanto, foram entrevistados professores e monitores das diferentes etapas de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio - nas redes de ensino estadual e municipal do município de Arroio do Meio, Rio Grande do Sul.² Como definição metodológica, recorreu-se à Análise Discursiva para explorar as falas dos profissionais de educação.

² A escola privada de Ensino Fundamental e Médio, situada no município de Arroio do Meio foi contatada para a participação da pesquisa. Não aceitou, no entanto, justificando a sua inserção em um grupo educativo que não permite o envolvimento em pesquisas acadêmicas.

[...] Uma abordagem discursiva como a que adotamos não pode negligenciar a espessura que entremeia a relação entre o texto e seu entorno, visando predominantemente ao debate do modo como a enunciação é capaz de inter-relacionar ‘uma organização textual e um lugar social determinados (CHARAUDEAU; PATRICK; MAINGUENEAU apud ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p.315).

É relevante esclarecer que a Análise Discursiva não corresponde à Análise de Conteúdo, equívoco muito recorrente. A Análise Discursiva não compartilha das mesmas concepções da Análise de Conteúdo quanto ao papel do pesquisador e o objetivo a que se pretende a análise das falas. No método de Análise de Conteúdo, há a crença de uma neutralidade da pesquisa, sendo essa a garantia da obtenção de resultados mais precisos, ou seja, pontua-se o preceito da objetividade do pesquisador. Quanto ao objetivo dos estudos das falas, através da Análise de Conteúdo, vislumbra-se a possibilidade de obter técnicas precisas e objetivas capazes de descobrir um suposto significado verdadeiro das falas. “Nesse sentido, é importante reafirmar aqui a certeza de que haveria um sentido a ser resgatado em algum lugar, e de que o texto seria seu esconderijo” (ROCHA, DEUSDARÁ, 2005, p. 310).

Ao contrário disso, a Análise Discursiva, utilizada no presente trabalho, “procura evitar a mera busca de uma realidade subjacente a determinadas produções de linguagem, ciente de que toda atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em uma dada realidade” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 315). Portanto, a partir deste método, existe a consciência de que o pesquisador, situado em determinado espaço, também produz e carrega consigo sua subjetividade. Assim, a Análise Discursiva surgiu com o objetivo de ampliar e configurar novas concepções que não estavam sendo alcançadas pela Análise de Conteúdo.

[...] Sendo assim, o surgimento da Análise do Discurso se caracteriza não só por uma reorientação teórica da relação entre o linguístico e o extralinguístico, como também por uma mudança da postura do observador em face do objeto de pesquisa. A linguagem, de um ponto de vista discursivo, não pode apenas representar algo já dado, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do linguístico e os do extralinguístico. A linguagem não se dissocia da interação social. (ROCHA, DEUSDARÁ, 2005, p. 318-319).

Dessa forma, a Análise de Discurso busca perceber o posicionamento individual e os contextos formativos a partir da fala dos sujeitos. Também pretende perceber, através de suas percepções e mentalidades, em quais contextos esses sujeitos vêm sendo inseridos. Isso não significa que necessariamente o ambiente se sobreponha sobre o sujeito, mas possibilita compreender de que forma o sujeito reage, se organiza e se mobiliza a partir do contexto em que se posiciona.

Portanto, as falas analisadas no decorrer do capítulo não indicarão de forma alguma uma “dimensão oculta do real” (ROCHA, DEUSDARÁ, 2005, p. 320), mas de que forma os professores e monitores vêm percebendo as dinâmicas inclusivas externas - formações docentes, reportagens midiáticas, contato com obras, etc - e de que maneira vêm apropriando-as para as suas práticas de Inclusão Escolar.

3.1 Inclusão Escolar em Arroio do Meio: uma breve contextualização

Para a melhor compreensão dos movimentos inclusivos no ensino do Município de Arroio do Meio, é importante conhecer os dados e informações com relação às pessoas com deficiência. A partir de dados do IBGE - Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico foi possível obter alguns dados relevantes para a contextualização do município quanto ao número de pessoas com deficiência, conforme o Censo de 2010.

No Brasil, da população total, 23,91% possui alguma deficiência, o que corresponde a 45.606.048 de pessoas. No Rio Grande do Sul, 23,83% da população total apresenta alguma deficiência, o equivalente a 2.548.418 de pessoas. Por fim, no município de Arroio do Meio 19,77% da população possui alguma deficiência, o que em número de pessoas corresponde a 3.714 indivíduos.

Especificamente à população da qual tratará a pesquisa, de 0 a 14 anos de idade, 17,53% da população total possuem alguma deficiência. Desse percentual, 0,27% com deficiência visual, 0,28% com deficiência auditiva, 0,19% com deficiência motora, 0,11% com deficiência intelectual e 16,81% com outras deficiências. Da população entre 15 e 19 anos de idade, 8% possui alguma deficiência - 0,25% com deficiência visual, 0,09% com deficiência auditiva, 0,05% com deficiência motora, 0,03% com deficiência intelectual e 7,61% com outras deficiências.

De acordo com uma profissional de Arroio do Meio, atuante na Secretaria de Educação, foi em 2009, que pela primeira vez o tema principal de uma formação docente foi a Inclusão Escolar. A palestra, ministrada por Maria Isabel Lopes foi intitulada como “Caminhando em busca de uma Educação Inclusiva”.

Eu me recordo que essa foi a primeira fala porque essa gestão já tinha como propósito trazer a Educação Inclusiva, ou Escola Inclusiva como uma ação educacional. Não sei se naquele momento poderíamos dizer que era uma política educacional, mas era uma ideia dentro de uma proposta de gestão e administração. A Educação Inclusiva estava como uma grande demanda, como uma necessidade, como algo que estava bastante presente na sociedade como um todo e a educação não poderia deixar de lado isto. (E1, 2016).

Além disso, esta profissional colocou que este momento inicial foi “muito turbulento” (E1, 2016), já que ninguém tinha completa clareza por onde iniciar esse processo. “O tema da fala foi ‘Caminhando em busca de uma Educação Inclusiva’ porque não se sabia muito bem por onde começar e a gente foi se dando conta na primeira fala da Maria Isabel da importância do acolhimento” (E1, 2016). Além disso, a profissional pontua que durante a fala da palestrante a ideia da inclusão vinha em contraposição a uma ideia anterior, de integração.

Então a ideia não era só permitir que as crianças tivessem acesso à escola, pelo menos enquanto Secretaria queríamos mesmo que essas crianças e adolescentes estivessem na escola, que aprendessem, que tivessem de fato incluídas e esse era para nós um grande desafio e era para toda a comunidade e para os professores, como ainda é hoje. Não podemos dizer que é uma questão já resolvida plenamente. (E1, 2016).

A partir desse momento, a profissional conta que se pensou na ideia do acolhimento, desde o momento da matrícula até o contexto diário da escola em geral. “Seja uma matrícula de uma criança com deficiência ou de uma criança negra, de uma criança quilombola, de uma criança imigrante ou de qualquer outra família que venha buscar vaga na escola”. (E1, 2016). Aqui é possível perceber a concepção de Inclusão Escolar com maior amplitude, como uma ideia de trazer para o meio educacional sujeitos até então excluídos e não exclusivamente de crianças com deficiência.

Até esse momento, ano de 2009, a entrevistada informa que existiam os convênios com a APAE (com o atendimento da Escola Especial e também

atendimentos clínicos), uma parceria que se mantém até hoje. Em 2010, ocorreu o primeiro caso de inclusão de um(a) aluno(a) com deficiência na escola regular de ensino em Arroio do Meio. A criança, com paralisia cerebral, até então vinha frequentando a APAE.

Se começou uma conversa com a APAE para se pensar como seria esse processo da inclusão na escola regular. No primeiro ano ele(a) ia na escola regular por dois dias, com uma monitora e os outros três dias frequentava a APAE, pois justamente precisava-se perceber como isso seria possível. Também não se tinha a intenção de desvinculá-lo(la) totalmente de uma instituição em que ele(a) vinha com vínculos para uma nova instituição simplesmente, mas se pensou em um processo gradativo. Com esse comprometimento que ele(a) tem começou a se pensar em toda uma estrutura de adaptação. Começou a se pensar em pátio, mesa, cadeiras, materiais, linguagem. (E1, 2016).

Observando este primeiro caso, é possível notar uma preocupação na qualidade do processo de inclusão desse aluno(a), assim como o diálogo com a APAE, buscando realizar uma adaptação saudável. A profissional também mencionou que o processo de adaptação para todos os envolvidos foi uma nova experiência, com novos aprendizados, concluindo que este é um ganho da Inclusão Escolar, como as novas vivências e construção de novos conceitos.

Fomos aprendendo que isso também foi lento e devagar, no começo as crianças ficavam um pouco receosas, convidavam para brincar e eles não se entendiam na comunicação. Com o passar do tempo se percebeu que as crianças também começaram a estar mais sensíveis, a entender e buscar formas de se comunicar com esse(a) colega. Então acho que esse foi um processo muito educativo da Inclusão Escolar e é um dos grandes ganhos que temos. (E1, 2016).

A partir de então, como a própria entrevistada colocou foi uma “corrida contra o tempo”. Inicialmente foi pensada essa formação de professores e mudanças nas estruturas físicas das escolas, dentro do que era possível, a partir de adaptações de mobília, banheiros e rampas. “Se sabíamos que ano que vem ou no segundo semestre teríamos uma criança com tal deficiência o que precisaria ser feito? E começou a se correr atrás”. (E1, 2016).

Com relação às modificações estruturais, atualmente tem-se outra visão. “Já não se aceita mais ouvir por exemplo ‘Ah mas a gente não tem nenhum aluno cadeirante para ter uma rampa’. Podemos ter um pai que vem buscar um boletim, um irmão, uma pessoa idosa e precisa de um acesso melhor”. (E1, 2016). Além

disso, a profissional pontuou que contam com um grande desafio, que é a falta de acessibilidade de muitos dos prédios escolares. Assim, a orientação que está sendo dada é que se consiga colocar no primeiro piso o maior número de espaços coletivos (biblioteca, laboratório, etc.) e as salas das turmas em que há algum aluno ou professor com dificuldade de locomoção.

Outra necessidade percebida foi a de ter um segundo profissional na sala de aula. Inicialmente, eram estagiários ou professores contratados. “Ainda num primeiro momento como alguém que está acompanhando e que dava conta de uma demanda que nem se sabia muito bem o que fazer [...]”. (E1, 2016). No ano de 2012 foi realizado o primeiro concurso para o cargo de Monitor Escolar e em 2016 ocorre um novo concurso. A partir de então esses profissionais foram sendo chamados para atender a demanda de acompanhar as crianças com deficiência.

Quanto a função da monitora atualmente, a profissional da Secretaria de Educação comenta que

Não existe uma regra que seja igual para todos e sabemos que em se tratando de relacionamento entre as pessoas, de ocupar espaços juntos, às vezes existe uma empatia entre o professor, monitor e turma muito mais tranquila, em que as coisas fluem e temos outras situações em que professor e monitor existe uma certa atribuição individual de tarefas. Sabemos que isso não é o ideal, mas também não podemos pensar que existe um tempo e nem todos os monitores que nós contratamos em um primeiro momento permaneceram na função. Isso porque alguns se concursaram, assumiram contrato emergencial e tivemos situações em que não se identificaram com a função. Então esse também é um contexto que temos. (E1, 2016).

Relacionado a isso, a profissional também comenta que um dos desafios atuais é o de romper com a ideia de que o aluno “pertence” ao monitor ou professor. “Hoje é de um tempo para cá, se tem uma percepção de que o aluno é da escola e todos os alunos são da escola e de que todos têm compromisso e responsabilidade com todas as crianças”. (E1, 2016).

Assim como algumas questões são orientadas pela Secretaria de Educação, outras podem ser optativas da escola. Dessa forma tem sido feito com relação à adaptação curricular. Conforme a profissional, esta questão vem gerando controvérsias sobre adaptar atividades e tarefas pedagógicas ou manter um olhar diferenciado no momento da avaliação. “Então nós também ainda estamos pensando sobre essa questão. Cada escola está resolvendo esse trabalho. O que

nós, como Secretaria temos orientado é que não se poupe nos registros”. (E1, 2016).

Quanto à forma de registro, a profissional mencionou que as escolas vêm se organizando a partir de cadernos onde os monitores e professores registram as atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência, seu envolvimento, reação e forma de participação diante delas. Além disso, as professoras do AEE - Atendimento Educacional Especializado elaboram um Plano de Atendimento Individual do aluno, em que, da mesma forma como mencionado acima, expõe as atividades desenvolvidas. A preocupação por parte da Secretaria de Educação é de constituir um histórico dos alunos com deficiência, para que, conforme a LDB, esse aluno possa adquirir ao final do Ensino Fundamental um Certificado de Terminalidade Específica.

Está se construindo todo esse referencial pois justamente esse aluno, como diz a própria LDB, se for comprovado que tem uma deficiência de tal forma que comprometa a ele atingir os objetivos mínimos do ensino Fundamental, ele tem direito a um “Certificado de Terminalidade Específico”, que seria um Histórico Escolar, em outras palavras, mas de forma mais descritiva se registra a vida e história de aprendizagem, de vivências e experiências desse aluno. Nós aqui em Arroio do Meio já temos uma resolução que instituiu este certificado de terminalidade específica. (E1, 2016).

Uma questão pertinente para a compreensão do trabalho que se visa desenvolver em Arroio do Meio é a busca por um trabalho em rede. Conforme a profissional da Secretaria de Educação, está sendo realizado um trabalho com os gestores de todas as escolas, desde as escolas de Educação Infantil até as escolas de Ensino Fundamental, uma Formação de Gestores. Diante desse trabalho, está se buscando compreender e construir uma forma de gestão a partir do trabalho em rede.

Por exemplo, se tivermos um aluno, em função da sua deficiência ele vai ter um tipo de rede de apoio, poderá ser um psicólogo, talvez uma fonoaudióloga, um fisioterapeuta, talvez precise de APAE ou um atendimento pela CURES, que também temos o convênio. Talvez se precise ou não o apoio do Conselho Tutelar, da Promotoria Pública, da Assistência Social, da Saúde e da Educação e pensando que nos bairros temos as agentes de saúde. (E1, 2016).

Nesse sentido, se faz importante constituir uma unidade entre diferentes setores da sociedade, para que cada caso possa ser amparado com melhores condições, atendendo às suas especificidades.

Ao longo desses anos a gente tem buscado olhar um pouco para fora da escola, buscando apoio, conhecimento - cada um claro dentro de sua área - para que se consiga atender não só a família, a criança com deficiência, mas aos demais estudantes da escola também. [...] Percebemos o quanto o trabalho de rede traz benefícios para a família, para a escola, para os profissionais da educação também. (E1, 2016).

No entanto, a profissional menciona que assim como fundamental, o trabalho em rede é desafiador. “É um desafio quando você tem essa rede trabalhando, pois as pessoas precisam estar trabalhando em sintonia porque senão você junta as pessoas e os saberes, mas cada um só faz a sua parte”. (E1, 2016). Ou seja, assim como a Inclusão, o trabalho em rede são propostas provocadoras, “[...] pois quanto mais pessoas você agrega, mais você tem que pensar, planejar, estruturar para que todos de fato tenham ganhos”. (E1, 2016).

Referente à disposição das questões relacionadas à inclusão e trabalho em rede, a profissional comenta que estas são decisões de gestão. “Quando eu falo em gestor eu falo do prefeito, do Secretário de Educação, do diretor da escola. Porque as escolas também têm alguns recursos que elas podem destinar”. (E1, 2016). Nesse caso, ela aponta que sempre que foi necessário, neste tempo de administração, a gestão municipal se mostrou aberta às mudanças de estruturas em escolas ou contratação de profissionais. “Claro que às vezes aguardando um pouco, reacomodando, fazendo às vezes monitoria compartilhada, o mesmo monitor atendendo 2 ou 3 alunos, dependendo da situação” (E1, 2016).

Quanto ao acompanhamento das ações referentes à Inclusão Escolar nas escolas, este é realizado a partir de reuniões com diretores, coordenadores pedagógicos e professores do AEE. Além disso, ocorrem encontros com CURES e APAE. A profissional também mencionou que na Secretaria de Educação ocorrem atendimentos de fonoaudiólogo e psicólogo, com quem também dialogam e buscam dar retorno às escolas e também, sempre que necessário, ocorrem reuniões com as escolas em específico. Conforme a profissional, a Promotoria Pública tem estado muito aberta também para buscar alternativas de acordo com as questões legais. “Quando temos dúvida os procuramos para nos orientar, justamente para sabermos

o que é possível e o que não é, qual apoio a mais pode ser dado para a família”. (E1, 2016).

O que podemos destacar é que nós temos que pensar que é uma caminhada, que temos desafios o tempo todo, que crescemos muito e certamente não pensamos mais a educação da mesma forma. É um divisor de águas e passamos sim pelo processo do “luto”, da “não aceitação”, da fala “eu não sei, não estou preparado, acho que não vou conseguir”, para daqui a pouco começar também a poder olhar diferente. Por exemplo, se você tem um aluno na escola que nunca ri e daqui a pouco começa a sorrir, que se possa avaliar as pequenas coisas como avanço, como comunicação de se dizer que naquele momento ele está bem. Que a gente consiga avaliar isso também como avanços (E1, 2016).

A partir das falas da profissional da Secretaria de Educação pode-se notar que o processo de Inclusão Escolar de alunos com deficiência nas escolas regulares municipais teve início, com ações e políticas públicas, a partir do ano de 2009. A partir desse período, ocorreram reflexões e conseqüentemente mudanças de posicionamentos com relação a diversas questões, até chegar na composição em que atualmente se encontra esse processo.

3.2 Os significados dados à Inclusão Escolar e à deficiência

A partir das entrevistas cedidas pelos professores e monitores, foi possível identificar dois entendimentos quanto à Inclusão Escolar. Em uma das concepções a Inclusão Escolar é tida como um processo construído e direcionado a todos os envolvidos - alunos com deficiência, alunos sem deficiência, profissionais da educação e escola no geral.

A segunda compreensão deve-se mais ao entendimento da Inclusão Escolar como um movimento empregado de forma impositiva, uma demanda a se cumprir. Neste caso, a maior parte dos professores e monitores limita-se a compreender como envolvido somente o aluno com deficiência e ele mesmo - o profissional - perdendo de vista os demais participantes.

Inicialmente serão abordados os aspectos com relação a primeira compreensão, em que os profissionais (professores e monitores), em todas as vezes

que relataram sobre os movimentos de inclusão logo apontaram todas as figuras que compõem este processo e como interagem ou propõem as ações.

Para a turma é fantástico porque é uma turminha difícil, mas com o(a) **F** eles são fantásticos, eles têm um carinho por ele(a). Eu noto que coisas que às vezes eles não conseguem falar ou mostrar para outro colega, com ele(a) eles agem completamente diferente. E para nós também... lidar com uma criança especial, diferente, faz a gente repensar um monte de coisas, faz a gente enxergar diferente [...]. (E2, 2016).

A partir dessa fala é possível notar que, assim que indagada sobre os aspectos benéficos da inclusão na rede regular de ensino, a professora imediatamente direcionou sua fala à turma e não somente à criança com deficiência. Assim como mencionou os ganhos da inclusão para todos os envolvidos - alunos e professores.

Dessa forma, parte dos professores entendem ser importante a interação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência, pontuando como significativo para ambos os lados. Para muitas crianças, o convívio com um colega que demonstre comportamentos distintos, faz com que desperte nos demais alunos sentimentos e sensações até então despercebidas. Nesse sentido, uma educação voltada à alteridade, conforme propõe OHLWEILER (2015, p.50), vai além de simplesmente aceitar ou colocar-se no lugar do outro, mas sim de “abrir mão de particularidades, de ideias, de uma zona confortável de ser e estar”. Em tempos de inúmeros pronunciamentos sobre Inclusão Escolar, muitos de cunho salvacionista, é importante favorecer ações inclusivas em que, a partir da percepção do *outro*, seja possível perceber-se e questionar-se a si mesmo.

Nós estamos iniciando esse processo, ela está bem no início e temos muita coisa que precisamos mudar. Não sei se estamos fazendo da forma correta ou se está errado, ainda não sei. Mas tentamos fazer o que achamos e o que nos é falado e aprendemos nos cursos. Às vezes também o que é falado ou lemos não funciona e precisamos fazer de forma diferente. Mas acho que a Inclusão Escolar está trabalhando hoje o lado de socialização, de conviver com todos os tipos de crianças, se é negro, branco, com deficiência. Acho que isso está sendo bom. (E3, 2016).

A fala da profissional acima compreende a Inclusão Escolar como uma construção conjunta. Isso porque é mencionada logo no início como sendo um processo, com muitas coisas a serem modificadas, expressando também o

sentimento de participante desta construção, mesmo que de forma insegura quanto a estar “correta” ou não em suas ações. Além disso, este excerto menciona a busca de apoio através de cursos e leituras, supondo-se o conhecimento desta profissional sobre as elaborações teórico-metodológicas a respeito da Inclusão Escolar.

Ainda dentro do primeiro entendimento sobre Inclusão Escolar, pode-se citar a fala de uma professora que aborda uma questão muito apontada pelos demais profissionais desta compreensão, de que não há método único, totalmente eficaz ou de aplicabilidade a todos.

Eu acho que o contato com a Educação Especial é muito mais do que qualquer faculdade. Não tem receita pronta, não tem fórmula e aprendemos no dia-a-dia, na prática. Cada dia é um novo dia e cada dia a gente aprende uma coisa com eles(as). Nem sempre o que funcionou ontem irá funcionar hoje. Então acho que a maior aprendizagem é no convívio com essas crianças juntamente com os outros. Se fosse só elas não seria tão significativo quanto no contato com os outros. (E4, 2016).

Além da compreensão da Inclusão Escolar como um desafio, mencionando que as ações propostas podem tanto ter efetividade ou não, a profissional também percebe uma ampliação em suas próprias aprendizagens como docente. Quanto à sua fala de cada dia ser uma nova oportunidade e experiência, e que nem sempre o que “funcionou ontem irá funcionar hoje”, esta representa a inquietação do professor quanto a obtenção de um produto final ou desempenho idealizado de seus alunos.

Essa inquietude é compreensiva, já que a educação atual visa primordialmente um desempenho padrão dos sujeitos. A partir do conceito de *performatividade* (HATTGE, 2014) é possível compreender com maior clareza esses objetivos. Entende-se por *performatividade* na educação a comprovação do conhecimento, legitimando-o a partir do desempenho e sua produtividade. Relacionando esse conceito às falas dos professores, percebe-se um paradoxo: ao mesmo tempo em que se pretende incluir todos os sujeitos na escola, com suas particularidades, é exigido a partir das avaliações nacionais que todos tenham o mesmo desempenho e apresentem uma mesma performance. Ou seja, a partir dessas avaliações, a aprendizagem manifesta-se somente no resultado final, omitindo-se o processo. Situação que para os alunos com alguma deficiência implica

em uma forma de exclusão de seus processos de aprendizagem e crescimento cognitivo.

Ainda a partir desse excerto é possível identificar na fala da profissional a inclusão escolar como similar ao termo “Educação Especial”, um equívoco muito comum. Isso porque a Educação Especial é a prática escolar que ocorre nas instituições especializadas, como por exemplo as APAES, em que todos os alunos integrantes das turmas possuem alguma deficiência. Portanto, percebe-se em parte dos profissionais confusões em alguns termos e conceitos relacionados à Inclusão Escolar e deficiência.

Além disso, os profissionais que compreendem a Inclusão Escolar a partir de uma construção conjunta, com diferentes sujeitos participantes da mesma, demonstram inquietações e inúmeras interrogações. A partir de suas falas, grande parte mencionou que busca elaborar objetivos específicos para com esses alunos, a partir das habilidades e possibilidades que manifestam.

Como professora eu vejo uma responsabilidade muito grande, de pensar, planejar e fazer o diferente, propor algo novo para tentar instigar alguma coisa no(a) aluno(a). Por mínimo que seja, que alguma coisa ele(a) consiga progredir. [...] Para mim mudou a questão do pensar: O(a) **S** não é uma criança igual como as outras. Existem as diferenças sim, mas para mim é como se fosse um outro mundo a ser descoberto, a ser desbravado. Então muitas vezes eu tenho que pensar muito mais como propor para alcançar alguma coisa com ele(a), porque com certeza para ele(a) as coisas são muito mais 3d, mais palpáveis do que com os outros. Sempre estou pensando em algo diferente, mas nem sempre eu consigo alcançar o objetivo que propus. (E5, 2016).

A partir desse excerto, é possível perceber a profissional com uma inquietação, principalmente voltada ao planejamento de atividades que sejam significativas para seu aluno e que culminem com os objetivos propostos de acordo com as necessidades e potencialidades dele. Sua preocupação também refere-se a seu papel como uma professora, responsável por obter todas as respostas.

Trata-se de uma preocupação importante com o *como ensinar* a todos. O que tem sido recorrente na fala dos professores é a ideia de que a inclusão é um desafio, uma busca por um ideal: manter todos incluídos. Tal ideal será alcançado, segundo alguns professores, pelo esforço de cada um, através da união, da dedicação e do empenho dos profissionais que atendem os alunos. [...] Centrando a inclusão apenas na discussão sobre o sujeito com deficiência, os professores acreditam que não estão preparados - como se um curso de formação na área da Educação Especial pudesse proporcionar um ensino mais

eficaz e, conseqüentemente, garantir a aprendizagem de determinados sujeitos (KLEIN, 2010, p. 12).

A citação de Klein nos permite perceber duas extremidades. Se por um lado muitos profissionais da educação acreditam que somente com dedicação e empenho será possível desenvolver um trabalho de inclusão escolar, outros pensam que uma formação na área da Educação Especial - termo já discutido anteriormente - seria o suficiente para o desenvolvimento de uma inclusão de qualidade. A participação do professor e disposição na construção de um trabalho inclusivo é imprescindível, no entanto, somente isso não é o suficiente, assim como, somente formações pontuais sobre Educação Especial, como mencionado pela autora, também não trariam a resolução das inquietações dos professores. É importante que sejam realizadas formações continuadas, obviamente sim, mas que junto a isso se busque uma constante discussão e acompanhamento das ações realizadas entre os profissionais envolvidos. Uma discussão que não pontue os alunos com deficiência sendo vistos à parte, mas suas particularidades, necessidades e participação junto a todos os alunos. Até porque os movimentos inclusivos não seguem um padrão em todas as instituições, podendo ser pensada de diferentes maneiras conforme a particularidade de cada situação.

[...] Ela pode ser pensada, (re)pensada e, principalmente, problematizada a todo o momento. Não existe uma única forma de enxergarmos a inclusão; não nos serve mais tentar descobrir se ela é boa ou ruim. O que temos são diferentes práticas, muitos sujeitos envolvidos e, além disso, uma série de desafios a nos desafiar cotidianamente. (RECH, 2015, p. 175).

A segunda compreensão sobre Inclusão Escolar refere-se ao entendimento de uma ação colocada de forma imposta, em que os professores conseguem perceber como participantes da dinâmica inclusiva ele próprio e o aluno com deficiência.

Para mim no começo eu fiquei apavorada: “Ah meu Deus, vou ter um(a) aluno(a) com deficiência”. Ele(a) é uma criança bem carinhosa com a gente, ele(a) não é agressivo, então eu acho que eu me sinto tranquila e eu tendo a monitora junto facilita muito. Ela assume ele(a) lá no fundo né... Daí então eu não sinto dificuldades porque na verdade ela trabalha diretamente com ele(a), a gente planeja juntas, mas ela que aplica. (E6, 2016).

A surpresa da professora em receber em sua turma um aluno com deficiência foi reiterada também por outros profissionais. É comum que os professores, logo que iniciado o ano letivo, preparem seus planos de trabalho visando a turma em que atuarão. Portanto, se deparar com um aluno que necessita de objetivos e ações diferenciadas faz com que seja necessário repensar suas ações, posicionamentos e a própria forma de pensar a aprendizagem, ou seja, necessita sair da zona de conforto.

Nesse excerto também pode ser notado o papel da monitora, a profissional que se sentiu necessidade de estar junto na sala de aula, de acordo com a fala da profissional da Secretaria de Educação. Neste caso, foi possível perceber uma divisão de funções: a monitora responsável pela aplicação das atividades com o(a) aluno(a) com deficiência e a professora auxiliando na elaboração das mesmas. Foi possível notar esta situação em muitas das outras falas, bem como nas observações. Em certos momentos, é necessário sim que somente uma das profissionais intervenha na aplicação da atividade, já que muitos alunos, conforme sua deficiência, necessitam de um auxílio mais aproximado, devido à questão da atenção e concentração. Contudo, isso não quer dizer que esse aluno seja do monitor e o restante da turma do professor. Sugere-se, nestes casos, a construção de posições similares dentro da sala de aula e o envolvimento de ambos os profissionais com todos os alunos.

Essa questão nos faz refletir também sobre o modelo de escola em que estamos inseridos. O movimento por criação de escolas iniciou no século XVII, a partir da pedagogia jesuítica e seguiu desenvolvendo-se com o investimento do estado. A partir do século XX há uma massiva busca pela escolarização. “Com a generalização da escola, com sua obrigatoriedade, ela passou a ter uma importância fundamental para produzir novos modos de vida” (KLEIN, 2010, p.17).

Portanto, a escola criada na Modernidade, em meados do século XVII e XVIII, e universalizada no século XX, foi capaz de inventar uma estrutura celular, com agrupamentos por idade e seleção de conhecimentos para serem transmitidos. (KLEIN, 2010, p.17). Se pensarmos nas dinâmicas atuais, que visam inserir tecnologia e incluir sujeitos até então esquecidos por essa instituição, estaríamos construindo um novo modelo de escola?. “Mesmo passando por todas as reformas que passou, a escola continua sendo uma máquina eficiente na produção de

determinadas formas de vida, organizada pelo saber da ciência, que divide, ordena e organiza o mundo” (KLEIN, 2010, p.18). Ou seja, é significativo e de direito que os sujeitos até então marginalizados sejam inseridos na instituição escolar, no entanto, somente a inserção não representa necessariamente uma nova concepção de escola. Em suas bases estruturais, na maioria das vezes, a escola continua no mesmo modelo. A partir desse breve histórico da instituição escolar é possível compreender o desassossego e a forma como muitas vezes o professor se vê perdido diante de demandas tão contrastantes entre si.

Diante disso, muitos professores mencionaram a APAE ou outras instituições especializadas como uma alternativa para o atendimento de crianças com deficiência. Não que professores da compreensão anterior tenham rejeitado a instituição, até porque também a mencionaram como uma optativa conforme cada situação. Porém, muitos dos professores que compreendem a Inclusão Escolar como um movimento impositivo, perceberam na escola regular o papel de socialização, apenas, e as instituições especializadas como um espaço que ofertaria maiores condições para uma efetiva aprendizagem.

Eu penso que esses alunos deveriam frequentar mais as APAES, que é específico para eles, que direciona mais o trabalho com menos alunos e mais específico para eles. Eles deveriam vir na escola sim, mas eu penso em menos períodos, talvez durante o dia com menos horas ou dias alternados. Mas eu acho que para eles o ideal era eles frequentarem mais essas instituições como a APAE que estão lá com 4, 5 colegas, são iguais, com as mesmas dificuldades, os trabalhos são mais direcionados para eles. É minha opinião. Na escola eu acho que eles também devem vir, para se integrar, mais na parte social. (E6, 2016).

Por um lado é bom porque eles precisam conviver com outras pessoas, eles precisam disso, isso tem que acontecer, só que eu acho que todos os alunos incluídos deveriam ter um atendimento especializado no outro momento, no turno oposto. Claro que aqui temos o AEE, mas isso é uma hora por semana, eles deveriam ter muito mais e eu acho que deveriam frequentar a escola sim e no turno oposto frequentar outra instituição com pessoas que sabem. A gente faz o que pode, mas não somos especialistas nisso. Tem coisas que eu não sei, então eu acho que isso sim ajudaria, só com a escola como é hoje não resolve. Embora a gente tenha uma coordenação que faz um trabalho muito bom, o possível, mas precisaria de mais. Precisaria de uma psicopedagoga, de mais horas no laboratório, de algo a mais. Então eu vejo que é bom para a socialização, mas para a aprendizagem não é o suficiente só a escola, não vão evoluir muito aqui. Isso é o que penso. (E10, 2016).

Longe de traçar julgamentos com relação a esses profissionais, se torna mais válido compreender seu raciocínio. Diante de um período tão longo de crianças com deficiência sendo atendidas de forma individualizada, fora do ambiente das escolas regulares, se torna complexo para muitos profissionais enxergarem esses alunos em sala de aula. Como compreendido através do histórico traçado no primeiro capítulo, durante muito tempo entendeu-se que atender as pessoas com deficiência separadamente dos demais sujeitos, em instituições especializadas, teria maior eficácia no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Ainda com relação ao excerto acima, quando o profissional menciona “[...] que estão lá com 4, 5 colegas, **são iguais**, com as mesmas dificuldades[...]”, manifesta-se a ideia de normalidade e anormalidade. Ou seja, no momento em que o aluno com deficiência estivesse inserido em um ambiente com todos os demais sujeitos com deficiência, logo ele se tornaria um “igual”. Enquanto que no ambiente da escola regular, diante de sujeitos ditos “normais”, sua deficiência seria enfatizada. Essa ideia de compreensão dos espaços sociais - sejam eles a escola ou outros - serem integrados por sujeitos com as mesmas características é comum. Na instituição escolar isso se torna mais presente pois, desde que surgiu, sempre foi pensada para um aluno ideal, com determinadas características e disposições. Outros professores, por sua vez, vêm compreendendo a Inclusão Escolar como uma forma de desenvolver uma suposta normalidade nos alunos com deficiência:

Eu acho que é uma forma de fazer interagir as crianças que têm deficiência e as que não têm. As crianças aprendem a conviver e brincar normalmente como se fosse qualquer outra criança. De ter o cuidado e paciência. Eu acho que é incluir nas atividades, nas brincadeiras e em tudo. (E7, 2016).

Portanto, para muitos professores se torna confuso compreender o objetivo da Inclusão Escolar com clareza. Já que inserir sujeitos diferentes, que possuem suas particularidades, em um espaço em que os demais sujeitos supostamente seriam normais - como se também não tivessem suas particularidades - teria qual objetivo senão enquadrar os alunos com deficiência aos ditos “normais”? Assim, é necessário compreender as lógicas de pensamento dos profissionais que atuam diretamente nas instituições escolares, para a partir de então buscar desenvolver trabalhos que possam esclarecer, fazer pensar, dialogar e principalmente perceber a Inclusão Escolar como uma oportunidade de discussão das diferenças e

particularidades de todos os indivíduos que integram a escola - não somente aos alunos com deficiência.

3.3 Sobre as concepções curriculares e pedagógicas

Analisando as falas dos profissionais foi possível compreender que todos eles vêm tendo um olhar diferenciado com relação aos alunos com deficiência. Parte deles propõe ações diferenciadas ao longo de todo o processo, enquanto outros avaliam os alunos com deficiência de maneira diferenciada, conforme cada caso. Portanto, essa situação coincide com a fala da profissional da Secretaria de Educação, de que esta é uma organização própria de cada escola.

Então quando tivemos que sentar para fazer o parecer descritivo para **F**, eu disse para minha colega que tínhamos que criar objetivos bem específicos, que não iam ficar totalmente encaixados dentro de cada área. Vimos o que nós queremos e o que ele(a) precisa, por exemplo, que precisa olhar olho dentro do olho, que precisaria segurar o lápis sozinho(a). A gente montou objetivos bem claros disso e fomos vendo o que ele(a) já consegue fazer e aí vimos que muitas coisas ele(a) já conseguia. Então fomos vendo que questão de segurar o lápis e conseguir fazer contornos, com muita ajuda da monitora, encaixamos em língua portuguesa. Eu me senti muito mais a vontade para fazer o parecer dele(a), ali eu consegui colocar tudo o que eu senti e no próprio parecer eu coloquei que em função da necessidade de dar conceitos que nós tínhamos elaborado objetivos diferentes e coloquei os objetivos embaixo para a família ver. Foi dessa forma que a gente fez e assim que teremos que agir. Então primeiro elaboramos os objetivos e depois vamos encaixando nas áreas, foi essa a forma que conseguimos fazer, mas na verdade a avaliação mesmo, detalhada, aparece na parte descritiva. (E2, 2016).

Nesse excerto, de acordo com a fala da profissional, foi orientado que o aluno com deficiência recebesse uma menção (Ó - Ótimo, MB - Muito Bom, B - Bom, R - Regular, I - Insuficiente) em cada um dos componentes curriculares. Assim, foi necessário organizar a avaliação desse aluno formulando objetivos específicos que vinham sendo trabalhados, buscando relacioná-los aos componentes curriculares. Pode-se perceber que ocorreu um diálogo entre os dois profissionais (professor e monitor) para a criação desses objetivos conforme as necessidades do aluno.

Outra situação em que ocorrem adaptações pedagógicas pode-se observar pelos relatos abaixo em que nota-se um interesse por parte dos profissionais em

perceber quais aprendizagens são necessárias que o aluno com deficiência construa nesse momento, a partir de suas habilidades.

Eu sou bem sincera, não consigo adaptar todo o conteúdo da turma, mas o que tentamos, eu e minha colega, é fazer juntas, por exemplo: letras, o alfabeto para ele(a) ir se adaptando. Primeiro começamos pelas vogais e daí fomos introduzindo o alfabeto. Quando a gente consegue em uma aula de português contar uma história e ele(a) faz um fantoche e a colega conta novamente para ele(a), depois ele(a) vem na frente apresentar para os colegas. Com o Folclore nós conseguimos adaptar, estamos trabalhando os personagens, pois é só ele(a) pintar, recortar, colar. Os números nós trabalhamos quantificando com palitos. (E6, 2016).

Não digo que são atividades diferenciadas. Por exemplo, hoje eu contei a história e aí os alunos fizeram o desenho da história. O(a) **W** não saberia fazer o desenho, então minha colega desenhou a ovelha para ele(a) pintar. É uma atividade diferenciada, mas em cima daquilo que eu estou trabalhando com a turma. Nada é diferente do que eu estou trabalhando, sempre na mesma linha, como aconteceu hoje. Por exemplo, eles estão desenhando o desenho da história e o(a) **W** pintará um outro desenho, isso não. É sempre no mesmo tema. (E9, 2016).

Em algumas situações alguns profissionais comentaram sobre a construção de Currículos Adaptados para os alunos com deficiência. De acordo com esses relatos, esse trabalho estaria ocorrendo com a participação dos professores, monitores, professores do AEE e coordenação da escola. Contudo, é importante salientar que não foram todos os entrevistados que relataram a construção do Currículo Adaptado.

O currículo adaptado está em construção. Tivemos dois encontros com a professora do AEE e a gente criou alguns rascunhos para o(a) **E** e para o(a) **M**. Então o do(a) **E** está praticamente organizado e o do(a) **M** ainda está em construção. A gente sempre tenta colocar alguns objetivos e alguns já consegui cumprir e até nos questionamos “Vamos colocar esse aqui ou não?”. [...] Só que a gente colocou alguns objetivos que tentamos buscar, não sabemos se vai alcançar ou não, mas qual seria a motivação de um Currículo Adaptado se não quiséssemos buscar mais?. (E4, 2016).

O fato dos professores estarem buscando adaptações no desenvolvimento de suas ações, não quer dizer que essa seja uma questão impossível ou que signifique necessariamente uma inclusão do indivíduo. Grande parte dos profissionais

apresentou um sentimento de preocupação em relação à sua prática, se estaria correta e realmente de acordo com a necessidade do aluno com deficiência.

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. - foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. (VEIGA-NETO, 2001, p. 110).

Veiga-Neto (2001) nos apresenta que, historicamente, desde que a escola foi criada, busca uma ordenação. Aqui, retoma-se a dificuldade já abordada na compreensão sobre a Inclusão Escolar. Assim como os profissionais possuem dificuldade no compreensão dos próprios objetivos das ações inclusivas no ambiente escolar - organizado para um determinado “padrão de aluno” - sua dificuldade expande-se à questão pedagógica, manifestada através da insegurança quanto às ações que desenvolve.

Geralmente eu faço o mesmo trabalho mas eu avalio de forma diferente. Eu digo: “Bah, isso aqui tu não conseguiu, mas isso tu conseguiu!”, sempre reforçando os acertos. Essa é a ideia, de avaliar de acordo com os acertos e não com os erros, assim pelo menos eu vou fazendo. Porque se tu faz um trabalho diferente às vezes eles(as) se sentem estranhos e dizem: “Por que eu tenho que fazer diferente?”. (E8, 2016).

Na fala desta profissional nota-se uma ação diferente da percebida até então, em que não são oferecidas atividades diferenciadas, mas que no momento da avaliação o olhar perante esse aluno é outro. Conforme a observação realizada, que deu-se no Ensino Médio, o aluno apresentava uma leve deficiência, que não comprometia sua total compreensão das explicações dos professores. Além disso, como sendo uma turma de adolescentes, a professora pontuou sua preocupação em não apresentar um comportamento extremamente diferenciado para com o aluno, o que estaria levando-o a um envolvimento cada vez maior com a turma.

Foi mencionado pelos profissionais a necessidade de uma maior orientação quanto às práticas inclusivas como uma maneira de amenizar as dúvidas

recorrentes sobre suas ações. Uma das sugestões foi a de ocorrer uma formação continuada durante o ano letivo.

De realmente ter uma orientação específica um pouco maior. De repente até por parte do pessoal da Secretaria, de talvez oferecer uma formação durante o ano, como por exemplo, tem essas formações para os Anos Iniciais, Anos Finais e Educação Infantil, que tivesse uma formação específica para as professoras titulares e monitoras para que a gente tivesse um pouco mais de respaldo para conseguir trabalhar melhor, com pessoas realmente especialistas, que pudessem nos orientar. (E2, 2016).

Outra alternativa que apareceu na fala foi de ocorrer uma espécie de formação no início do ano para os profissionais que atuarão com alunos com alguma deficiência.

Eu acho que a gente deveria ter uma formação, porque querendo ou não somos determinados para esse trabalho, mas não conhecemos a criança, nem o problema e no início não ganhamos nenhuma formação. Acho que isso seria muito importante, pois não é fácil trabalhar não sabendo nada. (E10, 2016).

Essas formações que aparecem nas falas dos profissionais são de grande importância e com certeza sanariam muitas das dúvidas dos profissionais, mas como já mencionado anteriormente, individualmente não são suficientes. É imprescindível que elas ocorram e que nas escolas, diariamente, ocorra o diálogo entre os profissionais envolvidos e coordenação da escola, não somente com relação aos alunos com deficiência, mas de todos os sujeitos envolvidos.

Assim, percebe-se pelas falas dos profissionais que, com muita insegurança, inquietação e dúvidas, vêm ocorrendo ações que buscam atingir e desenvolver as habilidades dos alunos com deficiência. Em algumas situações essas ações são pensadas durante todo o processo, através da elaboração de atividades e recursos adaptados. Em outras, a avaliação é vista como um instrumento de mediação, em que os profissionais avaliam o aluno de maneira diferenciada ao final do processo. É importante salientar que durante as entrevistas, nas questões voltadas ao currículo e às questões pedagógicas, foi onde os profissionais demonstraram maior dúvida e insegurança.

3.4 Discursos dos profissionais: ricas possibilidades de reflexão

O tema da Inclusão Escolar hoje é um dos mais discutidos quando o assunto é a educação no Brasil. Mais do que isso, na maior parte das vezes, essa discussão acontece de forma acalorada em que “sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito”. (LOPES; VEIGA-NETO, 2007, p.948).

Para os autores, essa característica justifica-se pois a Inclusão Escolar é um tema recente dentro das políticas públicas brasileiras e, além disso, nessa discussão entra o conjunto de questões sociais, culturais e até mesmo os interesses dos sujeitos agentes dessas dinâmicas. No entanto:

Em que pesem essas dificuldades – e, certamente, até mesmo em decorrência delas –, precisamos festejar o interesse e o envolvimento que tais temas despertam. Mesmo que a curto prazo não se consiga chegar nem mesmo a conclusões consensuais no plano teórico, é importante discutir a inclusão na medida em que, com esses debates, abre-se a oportunidade de problematizar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, permaneceriam à sombra ou seriam consideradas resolvidas ou, até mesmo, nem seriam vistas como problemáticas. (LOPES, VEIGA-NETO, 2007, p. 948).

Para além disso, há que se compreender em qual contexto situamos a Inclusão Escolar. Essa política pública surge a partir dos ideais do Neoliberalismo, que pode ser entendido como uma tática do governo em que o Estado passa a regular algumas instituições essenciais, investindo esforços na ideia de responsabilização dos indivíduos por suas escolhas e incentivando a competitividade entre os sujeitos e as instituições. (HATTGE, 2014, p. 60).

Portanto, há que se identificar esses objetivos amplos que se propõem as políticas públicas neoliberais. No entanto, é necessário esclarecer que percebê-las não significa ignorar ou opor-se à Inclusão Escolar, mas sim, oportuniza perceber quais formas estão tomando algumas dinâmicas e práticas inclusivas, possibilitando maiores problematizações. A partir da compreensão dos objetivos da Inclusão Escolar e das análises dos discursos que circulam entre os profissionais de educação, como é possível então (re)pensar a Inclusão Escolar?

Uma questão partilhada em todas as falas dos profissionais entrevistados foi a incerteza e a inquietação quanto às suas práticas pedagógicas, se elas eram

efetivamente inclusivas, se estariam dando “conta” da Inclusão, bem como dos “demais alunos”. Lembrando que o objetivo do trabalho não se reduz em compreender de forma consumada a compreensão dos professores e monitores, mas de entender suas lógicas e situar suas falas em contextos de maior amplitude do campo educacional.

Em uma estrutura escolar atual que pretende a comprovação do conhecimento, sendo medido por provas e avaliações nacionais, percebe-se a figura do profissional de educação confuso quanto aos objetivos de seu trabalho e principalmente ao objetivo da própria Inclusão Escolar. Isso deve pois a educação brasileira vem passando por inúmeras avaliações nacionais, que buscam perceber de que forma a aprendizagem vem ocorrendo entre os alunos e pretendem “medir” a qualidade dessas instituições a partir de seus resultados. É importante que se tenha clareza que essas avaliações abordam assuntos trabalhados em determinados anos ou séries. Já é questionável se estas avaliações, tão pontuais, seriam capazes de perceber o processo de aprendizagem dos alunos, e ainda mais se poderia levar em consideração as construções de aprendizagem dos alunos com deficiência. Ou seja, os procedimentos que visam observar e traçar considerações sobre a conjuntura da educação brasileira hoje excluem os alunos com deficiência e o próprio processo de aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, percebeu-se em praticamente todas as falas dos professores uma grande preocupação quanto ao desenvolvimento do aluno com deficiência, bem como de toda a turma. Diante dessa conjuntura que pouco favorece uma compreensão das particularidades dos alunos, OHLWEILER (2015) apresenta uma proposta possível para pensar as dinâmicas inclusivas e que, diante das minhas observações, em algumas situações vem ocorrendo: conduzir os processos escolares a partir do conceito de *alteridade*. Nesse sentido, a escola é o espaço em que lida-se com sujeitos que possuem suas próprias construções de mundo, suas vivências, experiências e suas concepções.

Esse outro que assim como nós é sujeito, sujeito de discurso, portanto, ser de linguagem. Esse outro que assim como nós é constituído de linguagem e que procuramos capturar também pela linguagem. É um jogo de decifração atraente e desafiante, sabemos que é impossível, mas não cansamos de fazê-lo. (OHLWEILER, 2015, p. 41).

Portanto, na relação com qualquer sujeito é importante que o enxerguemos como singular e não a partir do que nossas concepções nos dizem a respeito dele. É um processo simples? Não, mas é importante que comecemos a pensar nesse sentido, buscando enxergar todos nossos alunos com suas particularidades, não emitindo supostos rótulos sobre os alunos com deficiência ou limitando-os.

É importante que os profissionais de educação estejam constantemente repensando suas práticas e que tenha-se consciência de que “a inclusão não é ‘boa por si mesma; além disso, ela não é, necessariamente, o outro da exclusão”. (LOPES; VEIGA-NETO, 2011, p.123). Portanto, a Inclusão Escolar é importante para todos os envolvidos, mas para que ela seja significativa a todos deve ser pensada como uma política pública, tendo objetivos e ações pensadas para a valorização das diferenças. Caso contrário, podemos estar promovendo uma inclusão que possa estar excluindo.

Portanto, na relação com qualquer outro sujeito, primeiramente temos que vê-lo como singular e não a partir do que nossas concepções nos dizem a respeito dele. Além disso, atualmente muito tem se falado na necessidade de “aceitar as diferenças” – ponto muito importante a ser problematizado. Pois, quando se refere a “aceitar” alguém ou algo, conseqüentemente estamos colocando essa ação como obrigatória, e, imediatamente nos reportamos à ideia da tolerância, que nada mais é do que uma aceitação obrigatória. Na Inclusão Escolar “não se trata, portanto, de privilegiar uma formação voltada somente para a ‘aceitação’ do outro, mas de experiências estéticas que nos colocam em relação com esse outro”. (OHLWEILER, 2015, p.47). Nesse sentido, também surge o importante debate sobre o conceito de diferença.

A diferença é pensada, portanto, sempre em relação à identidade. Se dizemos que x é diferente, é porque ele é diferente de certa identidade previamente definida, isto é, x é diferente de y, por exemplo. Para dizer de uma outra maneira, pensamos sempre a diferença em relação a algo, nunca a diferença pela diferença, ou a diferença em si mesma. (GALLO, 2009, p. 8).

Portanto, a realidade das instituições escolares por muitas vezes impossibilita ao grupo docente problematizar os conceitos de Inclusão e Diferença – seja por falta de recursos financeiros, recursos humanos, formações docentes ou pouco

aproveitamento das reuniões pedagógicas, etc. Atualmente, em muitas ocasiões percebe-se uma “Inclusão Mecânica”.

[...] Uma programação de demanda externa e interna a ser desenvolvida pela escola junto aos diferentes sujeitos, produzindo efeitos, cristalizando significados, informando comportamentos e servindo de referência para a percepção e apreciação das coisas, pessoas, ações; inclusão que passa por simplificações, recortes, acréscimos, escapando do previsto, com toda a ambiguidade que esse escape possa gerar. (ROSS, 2009, p. 21).

Ou seja, como dito acima, por muitas vezes as instituições escolares reproduzem práticas e demandas automaticamente, sem refletir o objetivo real delas – o que também vem ocorrendo com relação à Inclusão Escolar. Isso tudo se deve ao modelo institucional de escola que vem sendo reproduzido. Conforme Veiga-Neto (2011, p.129) “é bastante comum que a escola adote o mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego etc”.

Portanto, a Inclusão Escolar vem ocorrendo dentro de uma instituição que historicamente objetiva normatizar os sujeitos e que na contemporaneidade possui demandas econômicas e políticas. Por isso a grandiosa dificuldade em promover a construção da diferença a partir de dinâmicas inclusivas significativas. Mas não se deve desacreditá-la! A chave disso tudo é a promoção de discussões e problematizações das práticas com relação à inclusão que vem acontecendo nas escolas, para que os profissionais possam primeiramente ser ouvidos com relação às suas realidades e posteriormente repensar e potencializar práticas significativas que promovam principalmente a diferença mais do que somente incluir fisicamente para preencher estatísticas.

Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos. Convém, também, distinguir as variáveis que temos diretamente à nossa disposição daquelas que fogem ao nosso controle. Assim como não resolveremos os problemas sociais simplesmente “melhorando a educação”, não “salvaremos a educação” simplesmente efetivando a inclusão escolar. Soma-se a tudo isso o fato de que, por estranho que possa parecer, é preciso sempre perguntar sobre o que, afinal, se está falando. (LOPES, VEIGA-NETO, 2007, p. 950).

Essa compreensão sobre diferença traz a problematização sobre como as ações inclusivas escolares estão promovendo situações em que as diferenças sejam realmente vivenciadas, escancaradas ou simplesmente aceitando que sujeitos ditos diferentes possam “participar” de suas dinâmicas. Nesse ponto é que muitos dos professores e monitores demonstraram insegurança, questionando se realmente vinham realizando ações educativas que promovessem a inclusão. Penso que essa inquietude e preocupação seja significativa, já que demonstra que, muitas vezes, mesmo com informações limitadas acerca de conceitos e dos processos históricos da inclusão, grande parte dos profissionais apresentam compromisso com suas práticas.

4 ESPAÇOS ESCOLARIZADOS: POSSIBILIDADE PARA UM OLHAR ANALÍTICO-REFLEXIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Nesse sentido, sob vários aspectos, questionar-se sobre os espaços diários é lançar o olhar para aquilo que ao mesmo tempo nos atravessa e nos escapa. (COSTA; CRIZEL; OLEGÁRIO; DIAZ, 2016, p.95).

A Educação inclusiva é uma expressão específica do processo de inclusão no ambiente escolar. “Esse conceito é compreendido, na bibliografia sobre inclusão, como alternativa segundo a qual a escola se transforma para atender a diversidade” (MACIEL, 2009, p. 49).

Dessa forma, este capítulo buscará refletir acerca das observações realizadas, ou seja, da circulação da pesquisadora nos espaços escolarizados no município de Arroio do Meio: escolas municipais, com observações nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais); Escola estadual, com observações na etapa do Ensino Médio; Em Salas de Recurso, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, tanto da escola estadual quanto das escolas municipais; Na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, com observações na etapa do Ciclo 1.

Em cada uma das etapas citadas acima foram realizadas observações participativas e entrevistas com professores e monitores. Assim, se o capítulo anterior buscou abordar os discursos sobre a Inclusão Escolar que acompanham os

profissionais, este, por sua vez, buscará perceber como as ações inclusivas vêm ocorrendo cotidianamente nos espaços escolarizados.

4.1 Escola Regular: a estruturação como principal dificuldade

Desde o período imperial, o Brasil foi marcado pelo atendimento de pessoas com deficiência em instituições especializadas, com ênfase no atendimento clínico. Foi da década de 1940 que surgiram legislações mencionando o atendimento de alunos com deficiência em escolas regulares, através de classes especiais. É na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, sancionada em 1996, que pela primeira vez é pontuada a inserção dos alunos com deficiência preferencialmente nas turmas regulares. Contudo, deve-se ter clareza de que a ação pontuada na legislação, não equivale necessariamente a sua prática.

Percebe-se que na última década em específico o movimento de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino se tornou mais efetivo. Para a compreensão do discurso presente entre os professores sobre Inclusão Escolar é relevante que sejam levadas em consideração as suas práticas cotidianas. Contudo, é importante que seja esclarecido que somente as observações pontuais realizadas não exprimem toda a conjuntura curricular dessas escolas, mas através delas é possível perceber muitos dos demais aspectos curriculares.

Quando fazemos referência aos movimentos escolarizados, tomamos como objeto de análises as projeções, os programas, os planejamentos, as arquiteturas, os currículos que produzem efeitos nos sujeitos que circulam por esses espaços. Dito de outro modo, a escolarização contempla um currículo planejando e prescrito a partir de uma seleção de objetivos, conteúdos, competências, habilidades, ou seja, uma sequência gradual e linear no tempo e espaço [...]. (HATTGE; HORN; ALTHAUS; FREITAS, 2016, p.50).

Portanto, as observações ocorreram nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Buscou-se desenvolver uma Pesquisa Participativa Observacional, que envolve a participação no contexto em que se realizará a pesquisa, analisando e registrando cuidadosamente as ocorrências deste espaço. É imprescindível o uso de demais fontes e evidências

(anotações, documentos, exemplos de ações dos sujeitos, gravações ou vídeos) (ERICKSON, 1986, p.119, apud MOREIRA, 2011, p.78).

Com relação à especificidade das pesquisas no campo educacional, Moreira (2011, p.79) apresenta que “para a pesquisa na sala de aula, isso significa descobrir como as escolhas e ações de todos os atores constituem um currículo prescrito – um ambiente de aprendizagem”. Portanto, as observações realizadas eram anotadas pela pesquisadora, bem como analisada a estrutura do espaço em questão e as atividades pedagógicas desenvolvidas. Não se realizou nenhum registro fotográfico ou gravação, buscando manter o anonimato dos profissionais e alunos envolvidos na pesquisa.

A reflexão acerca das observações será feita conforme cada etapa de ensino - Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Essa não foi uma escolha por conta somente da pré-disposição das turmas dessa forma, mas por perceber que essa organização tem grande influência nas dinâmicas que ocorrem em cada uma das etapas. Assim, serão descritas as observações, seguidas de análises e reflexões.

Na Educação Infantil a observação foi realizada na turma de Nível B, em que as crianças possuem de 5 a 6 anos de idade, tendo uma professora e uma monitora. A criança com deficiência que integra a turma possui 8 anos de idade, mas a pedido dos pais a escola manteve-a no Nível B. Assim que iniciada a aula, todas as crianças organizaram-se em uma roda, onde a professora realizou uma contação de história. Ao longo da história, a professora lançava diversos questionamentos para todas as crianças, buscando envolver sempre a criança com deficiência, que apontava para determinadas figuras do livro emitindo sons e olhando para a professora ou monitora, que estava sentada a seu lado. Ainda durante a contação, em determinado momento, a criança direcionou-se até a cesta onde se encontravam as garrafas de água, apanhou a sua, bebeu e voltou a sentar-se no seu lugar.

Finalizada a contação, a professora dispôs a ela o livro, que folheou e novamente apontou para determinadas figuras, emitindo sons. Nesse momento, a monitora auxiliava e verbalizava as imagens. Como exploração da história as crianças ilustraram e coloriram a ovelha, personagem do enredo. No caso da criança com deficiência, a monitora desenhou a ovelha e deixou que ela colorisse, conversando com ela sobre o animal. Quanto às questões e organização de seus

materiais, a criança demonstrou muita autonomia: buscou da mochila e abriu seu estojo, retirou os lápis e apontador, utilizou-os e voltou a guardar no mesmo.

Após a atividade, todos os alunos puderam brincar com os jogos presentes na sala de aula. Assim, a criança com deficiência alcançou um jogo, mencionado pelas profissionais como o seu preferido, sentou-se no tapete e brincou. Por vezes direcionava-se até as profissionais, sentava-se no colo, dava abraços e retornava à brincadeira. Em seguida, a turma direcionou-se ao refeitório, onde lancharam e posteriormente foram até a praça, onde todos os alunos brincaram nos diversos brinquedos - escorregador, balanços, roda, etc. Nesse momento, percebeu-se uma maior interação dos colegas com a criança com deficiência.

Na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorreram quatro observações, duas em turmas de segundo ano, uma em uma turma de terceiro ano e outra em uma turma de quarto ano. Em uma das turmas de segundo ano, composta por 21 alunos, duas crianças possuem alguma deficiência - transtorno global do desenvolvimento e paralisia cerebral (cadeirante), sendo as práticas ministradas por uma professora e uma monitora. Conforme relato da professora, diariamente é feita a troca de lugares onde sentam os alunos, por vezes organizados em duplas, grupos ou individualmente. Assim que todos os alunos chegaram, a professora e monitora passaram para olhar as tarefas de casa encaminhadas no dia anterior. Até que esse momento finalizava, a criança com autismo solicitou às profissionais uma folha para que pudesse desenhar. A monitora explicou-me que ela vem demonstrando através de ilustrações seus desejos e aprendizagens.

Em seguida, os demais alunos colocaram a data em seus cadernos e receberam uma folha com ilustrações que deveriam ser nomeadas e coloridas. Para a criança autista foi entregue uma atividade na mesma temática, mas com a palavra escrita e um espaço para ela ilustrá-las, já que vem demonstrando maior interesse nessa prática, e, conforme fala das profissionais, está iniciando o processo da leitura. Durante todos esses momentos a monitora acompanhou a resolução da atividade, emitindo os sons das letras e apontando para as mesmas, assim como a professora circulava na turma, auxiliando quando necessário com essa criança. Nesse caso, percebeu-se maior interação entre as duas profissionais com a criança com deficiência e toda a turma.

Um pouco antes do momento do recreio, chegou a outra criança com deficiência, já que nessa manhã havia tido um atendimento especializado na Apae. Nesse momento a monitora recebeu-a e como percebeu que estava um pouco cansada, devido ao atendimento, não realizou as atividades de estimulação que costuma realizar, mas ofereceu brinquedos e acompanhou-a na exploração dos mesmos. Nesse momento a monitora me apresentou os materiais construídos para essa criança, já que sua deficiência requer o desenvolvimento de habilidades motoras como segurar e alcançar objetos, por exemplo. Enquanto isso, a professora acompanhava o restante da turma e a criança com autismo. No momento do recreio, toda a turma consumiu o lanche no refeitório e seguiram para o espaço da praça. Lá, a turma explorou os brinquedos - roda, escorregador, balanços - a quadra de jogos e a área verde que este espaço dispõe. A criança com paralisia cerebral permaneceu junto à monitora, sentando-se no chão, explorando potes e garrafas, em que colocava areia, brita e terra.

Na outra turma de segundo ano, composta por 14 alunos, um deles possui autismo. Nesse caso, a criança não desenvolveu a habilidade da escrita, e, portanto, conforme solicitação da família não utiliza mais o caderno. Assim, no momento em que todos chegaram na sala de aula e os alunos colocaram a data em seus cadernos, a monitora, sentada ao lado da criança autista, explorou um jogo de identificação de letras e números, que foi confeccionado por ela. O jogo apresentava o contorno de número e letras e a criança deveria posicionar fichas iguais a esses números ao lado, portanto, um jogo de pareação. Nesse momento, a monitora explicou que as atividades que lhe atraem são atividades de pareação, podendo ser de números, imagens, letra, etc, mas que o conceito de numeral ou fonema ela ainda não construiu.

Enquanto isso, a turma realizava a escrita conjunta de um texto sobre uma prática realizada no dia anterior junto a outra turma do segundo ano. Nesse momento, a monitora explorou fotografias do tablet, tiradas pela criança autista no dia anterior, questionando quem aparecia nas fotos, nomeando os colegas e professoras. Passados cerca de 10 minutos, as fotografias não demonstraram mais interesse e então foram explorados aplicativos do tablet, como quebra-cabeça e jogos de pareação. Esse tablet foi solicitado pela escola ao governo federal, explicando a necessidade que se percebeu no trabalho com essa criança, sendo

adquirido então com verba federal. Passada cerca de meia hora, a monitora e a criança autista foi até a Sala de Recursos explorar os materiais dispostos neste espaço. No momento do recreio, ou seja, no refeitório voltou a se encontrar com a turma e posteriormente na praça, onde todos exploraram os brinquedos disponíveis.

Na turma do terceiro ano, composta por 22 alunos, uma das crianças possui alterações congênitas de formação no sistema nervoso, o que implica em sua coordenação motora, necessitando de ajuda para caminhar, segurar objetos, bem como provocando a ausência da fala. A turma conta com uma professora e uma monitora. Como a observação realizou-se na semana da pátria, inicialmente todos os alunos dispuseram-se no saguão da escola para cantar o hino. Em seguida, retornando à sala de aula, a professora passou no quadro o hino nacional do Brasil, para que os alunos realizassem a cópia. Com a criança com deficiência, realizou-se a pintura da bandeira do Brasil, utilizando tintas que foi explorada com os próprios dedos. Nesse momento, tanto a professora quanto a monitora estiveram auxiliando e incentivando a prática. Realizada a atividade, a monitora explorou imagens expostas na classe da criança, da fotografia dela e da monitora. Para isso, verbalizava o nome da criança, bem como seu nome. Toda a vez que fazia isso, a criança pegava a mão da monitora e levava até a classe, pedindo que realizasse batidas com a mão a cada sílaba dos nomes mencionados.

No momento do recreio, a criança não acompanhou a turma, devido a sua alimentação restrita, em que se alimenta de comida líquida ou pão cortado em pequenos pedaços. Assim, foi antes do que a turma para o refeitório e realizou seu lanche. No momento do recreio, todos brincaram em uma quadra de esportes, podendo explorar bolas e cordas. A criança com deficiência caminhou ao redor da quadra, sendo acompanhada pela monitora e ora pelos colegas.

A turma de quarto ano é composta por 22 alunos, um deles tendo Microcefalia. A observação ocorreu posterior ao recreio e iniciou com a contação da história “Curupira, quer brincar comigo?”, realizada pela professora, enquanto a monitora ficava ao lado da criança com deficiência. Durante a contação, todos os alunos se mostraram atentos à narrativa. Em seguida, cada aluno recebeu a ilustração de um personagem do folclore para que colorisse. Com relação à criança com deficiência, ela coloriu o desenho, sendo necessário a monitora conversar sobre os limites da ilustração para a pintura. Demonstrou autonomia para segurar os

materiais e utilizá-los, assim como guardá-los de volta ao estojo. Finalizada a pintura, recortou com pouco auxílio da monitora seu personagem e levou até a professora para mostrar, que elogiou imensamente e colocou um palito de picolé, como sendo o suporte para o fantoche.

Em seguida, todos os alunos direcionaram-se até o saguão da escola, onde realizaram uma atividade de movimentação, em que a professora chamava determinado personagem do folclore seguido de “Quer brincar comigo?” e os alunos que tivessem o personagem solicitado deveriam direcionar-se até ela, imitando-o. Todos os alunos divertiram-se muito com a prática, sendo que a criança com deficiência demonstrou compreensão da brincadeira e grande envolvimento.

A partir da observação na etapa da Educação Infantil, foi possível notar um ambiente possível de desenvolver práticas diversas, que não somente nos espaços das mesas e cadeiras, já que contava com um tapete e almofadas, disponível para a exploração das crianças. Nas turmas de Anos Iniciais foi possível notar essa organização espacial em somente uma sala de aula. Pode parecer uma coisa simplista pensar a partir do mobiliário, mas não é. Em um ambiente que possa nos reportar a espaços distintos, o desenvolvimento de atividades e práticas diversas acaba se tornando mais presente.

Além disso, essa situação nos possibilita pensar o quanto nossa sociedade vem institucionalizando cada vez mais cedo as crianças. “A produção de saberes sobre o corpo infantil está associada à regulação de suas condutas e à elaboração de práticas educativas que lhe são direcionadas” (SILVA, 2010, p. 196). Não se pretende aqui opor-se às práticas de inclusão integral, por exemplo, mas refletir sobre a maneira como essas práticas estão sendo dispostas e organizadas.

Nesse sentido, a inclusão de crianças com deficiência muitas vezes esbarra e torna-se dificultosa justamente por conta dessa organização de espaços que a escola apresenta. Mas por que esses espaços não são questionados? Não há nenhuma determinação legal e porque nós, como professores - e me coloco junto a essa reflexão - não os repensamos?

A escola, entendida como instituição de sequestro pelo projeto educativo da modernidade, atua no sentido de capturar os indivíduos, prepará-los para viver num Estado governamentalizado, mantendo a ordem estabelecida. Ela foi criada para disciplinar os indivíduos que começaram a fazer parte de uma nova configuração social. (SILVA, 2010, p. 199).

Portanto, nós, docentes, que já estivemos também no papel de estudante, carregamos conosco essas concepções, do que supostamente deveria ser uma escola, como deveria ser sua organização e a quem deveria atender. Por isso que enquanto docentes é necessária a constante problematização de nossas práticas e da organização do espaço escolar.

Ainda com relação às observações realizadas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, foi possível perceber por parte dos profissionais uma grande preocupação com o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Percebeu-se em todas as situações a busca por adaptações que fossem de acordo com as potencialidades da criança com deficiência.

É possível afirmar que o aprendizado ocorre, de modo diverso, em um encontro com diferentes signos, mas que, só através dos signos imateriais, é que acontece a interpretação plena, a decifração, quando o sentido é plenamente explicado e o *aprender* acontece no aprendizado. (ROOS, 2010, p. 38).

Analisando o conceito de *aprender*, a partir de Roos (2010), é possível notar que para que a aprendizagem ocorra é necessário o encontro de signos, ou seja, de significados/representações. Nesse sentido, significados novos serão interpretados ou decifrados a partir de signos imateriais, ou seja, concepções e conhecimentos já imbricados no sujeito. Portanto, percebe-se que a aprendizagem é um processo pessoal e particular de cada pessoa, mas que requer o envolvimento do sujeito em novas experiências e contatos.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental foram observadas uma turma de sexto ano e uma turma de sétimo ano. A observação da turma de sexto ocorreu em uma aula do componente curricular de Ciências. A turma é composta por 20 alunos, sendo um aluno com suspeita de autismo, que vem realizando exames neurológicos, e outro aluno com deficiência intelectual. A turma sempre é acompanhada por uma monitora, que divide o turno entre essa turma e outra da mesma escola.

Durante a aula, realizou-se a leitura de um texto explicativo sobre a prática de enxerto. Nesse momento, a professora realizava explicações e todos os alunos demonstraram atenção às suas falas. Finalizado esse momento, a turma recebeu uma atividade sobre o conteúdo que haviam trabalhado em aula anterior, as partes do caule. Para o aluno com deficiência (suspeita de autismo) foi entregue a mesma

atividade da turma, já que, conforme relato das profissionais, em muitas vezes a atividade é resolvida com elas acompanhando o desenvolvimento da mesma. Para o aluno com deficiência intelectual, foi entregue uma atividade sobre as partes da planta, em que deveria preencher uma ilustração escrevendo cada parte, já que está em processo de alfabetização.

Durante os dois períodos observados, tanto a professora quanto a monitora circulavam entre todos os alunos, auxiliando a todos, contudo, a monitora especialmente dedicou-se a auxiliar os alunos com deficiência. Como os dois não entraram em acordo de sentarem-se próximos, a monitora ia deslocando-se entre um e outro, de acordo como finalizavam suas tarefas. Em muitos momentos, a professora auxiliava esses alunos também, conforme a necessidade. Terminadas as atividades, o aluno com deficiência intelectual socializou com seus colegas, conversando com os mesmos, enquanto o aluno com suspeita de autismo permaneceu em sua classe, realizando ilustrações em seu caderno. De forma geral, nem todos os alunos socializaram entre si, enquanto que alguns conversaram com outros, os demais permaneceram em suas classes realizando alguma leitura. Por fim, a professora realizou a correção das atividades e a monitora corrigiu a tarefa realizada pelos alunos com deficiência.

A turma do sétimo ano é composta por 22 alunos, possui um aluno com deficiência intelectual e um aluno com síndrome de down. A observação ocorreu em uma aula do componente curricular de Português, ou seja, estavam presentes uma professora e a monitora, a mesma que atua na turma do sexto ano. Aqui percebe-se a fala da profissional da Secretaria de Educação, de quem em muitos casos ocorre a monitoria compartilhada.

A aula iniciou com a devolução dos livros retirados pelos alunos para a biblioteca. Em seguida, com todos de volta à sala de aula, a professora entregou para os alunos o poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de autoria de Manuel Bandeira. Enquanto a professora realizava a leitura do poema, ia explicando alguns fatos pertinentes à biografia do autor que se relacionavam com a escrita. Em seguida, discutiu-se o poema e a professora propôs a elaboração de um texto narrativo ou um poema, em que deveriam descrever um lugar onde poderiam realizar todos os seus desejos, fazer o que pretendessem sem julgamentos ou lei. Essa tarefa ficou para ser feita em casa e entregue na próxima aula, enquanto que

para os alunos com deficiência foi realizada em aula, com auxílio da monitora. Assim, foram realizadas frases sobre este local, que foi imaginado por eles, já que os dois alunos têm desenvolvida a habilidade da escrita e leitura. Esses alunos, sentados próximos, demonstravam grande aceitação do auxílio da monitora. Enquanto isso, os demais alunos realizaram leitura sobre o conteúdo de Aposto, ao mesmo tempo em que a professora explicava sobre o seu uso adequado, realizando atividades sobre esse novo assunto no livro didático.

No Ensino Médio, a observação ocorreu em uma turma de segundo ano, no turno da manhã, composta por 23 alunos, dois deles tendo deficiência intelectual leve. A aula iniciou com a leitura de uma lenda gaúcha, realizada pela professora, que foi escutada por todos os alunos. Em seguida, ocorreu um café da manhã compartilhado, em comemoração a semana farroupilha, em que a turma dirigiu-se até a quadra de esportes da escola. Nesse momento percebeu-se grande interação entre todos os alunos, já que compartilhavam seus lanches e conversavam. Ao retornar para a sala de aula, a professora realizou uma explicação oral sobre a utilização do Artigo, passou um esquema explicativo sobre essa temática no quadro e uma tarefa para ser realizada em casa, pois a aula já estava por terminar. Foi possível notar que os dois alunos com deficiência buscavam sempre estar juntos, interagindo muito entre si, mas também não deixaram de conversar com os demais colegas.

A partir das observações realizadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é possível perceber cada vez mais a escola como normatizadora. Como pode ser observado pelos relatos acima, os professores vêm buscando, dentro dessa realidade, desenvolver atividades que estejam de acordo com as possibilidades dos alunos com deficiência, contudo, o valor do conteúdo nessa etapa do ensino se mostra muito relevante. Mesmo que não concordemos totalmente com o conteúdo por si só, ele ainda é o responsável pelo ingresso de muitos alunos jovens em universidades ou concursos públicos. Por outro lado, sabe-se que, cotidianamente, para todos os alunos - assim como para os alunos com deficiência - o conteúdo sem significado não soma para suas práticas e vivências.

Concepções conteudista e/ou disciplinares de currículo, articuladas à noção de diferenciação estabelecida entre sujeitos escolares, produzem posições de aprendizagem distintas que servem para frisar lugares de (a)normalidade. [...] Diante disso, podemos dizer que historicamente, desde a Modernidade, a escola está sendo um espaço de manutenção da diferença [...]. (LOPES; SILVEIRA, 2010, p. 24).

Neste sentido, percebe-se que a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental a estruturação por área do conhecimento e listagem de conteúdos se torna cada vez mais intensa e a tarefa de incluir mais dificultosa. Entende-se por *incluir* a valorização da diferença e não a busca por uma padronização. Além disso, sabe-se que junto a essa ideia de escola moderna está atrelada a busca pela disciplinarização - que nada mais é do que chegar a uma norma.

Nas verdades tomadas como princípios orientados, a disciplina é colocada como condição tanto para que ocorra o desenvolvimento cognitivo, comportamental (para quem quer separar tais questões), moral, social e econômico, quanto para que se efetivem a aprendizagem e o sucesso na escola (LOPES; SILVEIRA, 2010, p.17).

Isso não quer dizer que incluir sujeitos com deficiência nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio não seja possível. É necessário tomar novas posições e repensar algumas estruturas, que muitas vezes chegam aos docentes como “naturalizadas”. Durante a entrevista realizada com uma das professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE, foi apresentada uma proposta de como essa adaptação de tarefas pode ocorrer, sem que se torne uma prática excludente, que difere o aluno dos demais:

Quando entra um aluno incluso eu acho que tem que ser feito todo um trabalho e eu acho que o professor tem que considerar que trabalhos diferenciados deveriam ser normais dentro da sala. Tu não dá um trabalho diferenciado só para ele. Tu pode dar um trabalho para os outros, com o mesmo grau de dificuldade para eles, trabalhos em grupos, para que pareça normal fazer trabalhos diferentes. Mas agora se tu pega um padrão, dá para todos igual e um diferente para ele tu estás realçando que ele não tem condições. Então se tu não trabalhou na turma a questão de ser diferente e respeitar a diferença, que a gente pode ser bom em muitas coisas e nem tão bom em outras, fica claro que aquele ali está fazendo aquilo ali porque ele não tem condições de fazer igual aos outros. E tu marcando isso, vai dar uma rejeição. Então o ideal seria que o professor propusesse diferentes tipos de atividades para turma, mas dentro de um mesmo conteúdo, de uma mesma dificuldade, em relação àquele. Então estão trabalhando um assunto X e o professor dá o mesmo texto para

todo mundo, mas para aquele ali ele dá recorte palavras para colar. E se ele fizesse isso com todos, ele desse textos diferentes sobre o mesmo assunto, mas um é uma narrativa, outro um texto de jornal, enfim, sobre o mesmo assunto, e daí para aquele aluno ele pegasse o mesmo texto, qualquer um daqueles textos e pedir para destacar no texto aquelas palavras. Ele está com o mesmo texto, entende? Ele está fazendo a mesma coisa, só que cada um tem uma atividade diferente e naquele grupo a tarefa é esta. (E12, 2016).

Nesse sentido, percebemos como a adaptação de atividades é necessária, mas também arriscada. Assim como ela pode - e deveria - instigar o desenvolvimento singular do aluno, também pode promover uma exclusão. Contudo, devemos procurar alternativas que possam promover a aprendizagem de todos na escola, buscando o crescimento de cada sujeito, o que não quer dizer que seja aprendizado individualizado. Esta não é uma tarefa fácil, e por inúmeras vezes a impressão é de que toda a estrutura escolar se volta contra a discussão e promoção da diferença, mas as tentativas devem acontecer e estar discutindo-as e praticando-as de alguma maneira já demonstra entre os docentes uma problematização da norma.

4.2 Atendimento Educacional Especializado: importante diálogo com a sala de aula

No contexto de inclusão escolar, o espaço da Sala de Recursos, onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, vem tendo muita importância e relevância dentro das escolas regulares. A partir do texto da Constituição, mais especificamente na Seção I - Da Educação, no art. 208 ficou firmado o dever do Estado com a educação mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, desenvolvido preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013, p. 35).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de 1996, essa questão foi novamente pontuada. Contudo, em 2004, a Lei nº 10.845, de 5 de março, sancionada por Luís Inácio Lula da Silva, institui o “Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência”. Esse programa objetivou a inclusão das pessoas com deficiência em classes comuns de ensino regular, garantindo a elas também um atendimento

individualizado, através da Sala de Recursos, geralmente ocorrendo no contra turno de sua aula. A partir desse período, notou-se a destinação de verbas federais para a implementação de Salas de Recurso nas escolas regulares, o que deixou de ocorrer nos últimos anos, como relatado por uma profissional do AEE entrevistadas:

O aluno daí vai ter duas matrículas e em função disso a escola digamos que consegue ganhar uma sala de recursos, mas hoje, a gente sabe que está bem difícil do governo dar isso para a escola. Tanto que aqui na escola a gente está tentando, tentando, a prefeitura tenta entrar no site e quando clicam no ícone não aparece mais. Eles estão tentando já faz uns 3 a 4 anos. Tentam e toda a vez dá isso. (E13, 2016)

Mesmo algumas Salas de Recursos terem sido adquiridas a partir desse programa, atualmente em Arroio do Meio as novas salas vêm sendo elaboradas conforme os materiais que a Secretaria de Educação e escolas dispõem. No caso da escola estadual de Ensino Médio, a profissional de AEE foi destinada ao atendimento dos alunos com deficiência da escola, que ocorre em uma sala adaptada pela própria profissional e equipe diretiva. Nesse caso, a profissional comentou que além da Sala de Recursos, faz uso constante do Laboratório de Informática.

Com os maiores aqui no Guararapes, a maioria do Ensino Médio já passaram pela alfabetização, são alunos que leem e escrevem. Então eles acabam tendo aquela defasagem de acompanhar a turma na realização das tarefas cotidianas mesmo. Então, muitas vezes eu trago eles para o laboratório e a gente realiza pesquisas, quando eles têm aqueles trabalhos que eles têm que fazer e terão que entregar, eles não têm autonomia de ir atrás e pesquisar. (E14, 2016).

Nessa instituição, o Atendimento Educacional Especializado teve início neste ano de 2016 e conforme o relato de uma profissional de turma regular o atendimento dos alunos na Sala de Recursos favoreceu em muito o desenvolvimento dos alunos na sala de aula. “Agora, desde esse ano nós temos a professora do AEE e eu vejo como deu diferença. Ela consegue pegar mais de perto, nós temos uma turma grande”. (E8, 2016). Nesse sentido, percebe-se a Sala de Recursos e o profissional do AEE como um mediador entre a sala de aula e coordenação da escola. É a esse profissional que muitos dos professores recorrem em momentos de dúvida.

Eu percebo que o professor está buscando dentro da dificuldade que ele tem, do medo que ele tem, do medo de não saber se está fazendo certo e daí eles vêem a gente como professoras do AEE, como se tivéssemos uma resposta, mas eu também não tenho resposta. Quanto o aluno vem pra mim eu tenho que investigar. Eu sempre digo para elas, a melhor professora de AEE são vocês, vocês estão com eles 4 horas por dia, vocês conhecem ele mais do que eu. (E13, 2016).

Os momentos destinados ao diálogo entre os professores do AEE e os profissionais das turmas regulares acontecem em algumas reuniões pedagógicas, diariamente ou em horários destinados à planejamento. As profissionais pontuaram que uma das dificuldades é encontrar horários correspondentes, em que as duas possam sentar-se e discutir. Assim, a maior parte das trocas ocorrem nas conversas cotidianas ou em reuniões marcadas para a discussão dessas temáticas ou de novas propostas, como é o caso abaixo:

A gente vai começar provavelmente amanhã, mas teremos outros momentos. Não adianta tu chegar a despejar pro professor, que ele construa junto, que ele se sinta parte e responsável por isso. Então amanhã a gente vai debater, eu vou passar algumas lâminas dentro de um curso que eu fiz e algo que eu já tinha de experiência e construir com eles. [...] Aqui nessa escola tem uma frase muito legal que se diz: ele não é meu, ele não é teu, ele é nosso! Então ele é da cozinha, da secretaria, da direção, da sala de aula, ele é meu. É de todo mundo. Todo mundo é responsável por essa criança. Essa discussão vai começar amanhã. Então, há momentos sim para a gente debater isso, raros, mas há, em função do tempo. (E12, 2016).

Dessa forma, nas instituições de ensino regulares podemos perceber não somente a ação da sala de aula, mas ela atrelada ao Atendimento Educacional Especializado se este espaço assim dispor de Sala de Recursos. Essa conjuntura provavelmente permite maior discussão e troca de conceitos, propostas e ideias com relação à Inclusão Escolar. Portanto, “as práticas nunca são realizadas isoladamente; sempre estão relacionadas a outras práticas e possuem funções específicas” (HATTGE; HORN; ALTHAUS; FREITAS, 2016, p. 50). Contudo, é importante retomar a necessidade dessas propostas manterem objetivos semelhantes, propondo a discussão da diferença, baseada na ideia de alteridade e não fazendo das práticas inclusivas meros mecanismos de normatização.

Nesse sentido, destaca-se a relevância que o currículo tem dentro da escola, já que ele representa todas as disposições, propostas e ações que ocorrem nas instituições. Há que se ter cuidado com a ideia de um currículo como sendo “uma

lista, como um rol, como um composto de esquemas, conteúdos e definições preestabelecidos que determina o que se deve (ou não) saber, aprender, ensinar, ou da seleção daquilo que vale a pena ensinar”. (SCHWERTNER, 2016, p. 70). O Currículo são todas as ações ocorridas dentro do espaço escolar, e aí é que está a importância e zelo que devemos para com o mesmo. “Currículo que sangra, que respira, que dorme, que se enverga, pesado das labutas diárias do cotidiano (não apenas) escolar” (SCHWERTNER, 2016, p. 78), quando entendido como um campo de disputas e escolhas, permite uma análise mais comprometida com a realidade escolar.

4.3 Escolas Especiais: conhecendo as suas dinâmicas

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE surgiu na cidade do Rio de Janeiro, a partir de um grupo de familiares de pessoas com deficiência. Em seguida, demais governos de estados ou municípios passaram a auxiliar financeiramente a instalação dessas instituições em outros municípios brasileiros, podendo citar como os primeiros: Volta Redonda, em 1956; São Lourenço, Goiânia, Niterói, Judiaí, João Pessoa e Caxias do Sul, em 1957; Natal, em 1959; Muriaé, em 1960 e São Paulo, em 1961 (MAZZOTTA, 2005, p. 47). A APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais:

É uma associação civil, de assistência social, de caráter filantrópico, com atuação nas áreas da prevenção, educação, saúde, trabalho/profissionalização, garantia de direitos, esporte, cultura/lazer, de estudo e pesquisa e outros, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, com duração indeterminada, tendo sede e foro no município em que estiver situada. (FENAPAES, 2012, p. 6).

Na história do movimento das APAES, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo teve grande importância e forte influência. Criada em 1961, logo em seus primeiros anos foi constituindo uma expressiva rede de atendimento às pessoas com deficiência. Em 1964 foi instalada a primeira unidade assistencial da APAE, a partir do Centro Ocupacional Helena Antipoff. Em 1967 foi fundada a Clínica de Diagnóstico e Terapêutica dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental (CLIDEME) e o Centro de Treinamento Itaim (CTI), destinado ao atendimento

de adolescentes deficientes. Já em 1971 foi instalado o Centro de Habilitação de Excepcionais, a primeira unidade multidisciplinar de assistência a deficientes mentais e formação de técnicos especializados na área da deficiência mental. Nesse mesmo ano, foi criada a escola especial da APAE de São Paulo. Portanto, essa instituição teve uma “relevância na educação de deficientes mentais em âmbito estadual e nacional” (MAZZOTTA, 2005, p. 47), provavelmente influenciando para a instalação de demais APAES por todo o Brasil, bem como na expansão dos conhecimentos acerca da temática naquele período.

Conforme o Manual de Fundação das APAES (2012), existem quatro níveis da estrutura do movimento apaeano:

1. *A APAE no município*: constituída por pais, amigos e pessoas com deficiência que compõem uma APAE, atuando no âmbito do município em que se localiza cada entidade. Tem como objetivo a promoção e articulação de ações de defesa de direitos, prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, em busca da melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência.

2. *Conselho Regional*: são todas as microrregiões do Brasil, organizadas em Conselhos Regionais, eleito pelas APAES da micro região e que tem como atribuições a programação de reuniões, cursos, encontros, festivais, olimpíadas, destinados aos participantes das APAES de sua região.

3. *Federação das APAES do Estado*: as APAES são organizadas em Federações em seus estados a partir de no mínimo, 5 APAES. Cada federação é responsável pela defesa dos direitos da pessoa com deficiência no âmbito estadual. Para tanto, se mostram necessários contatos com Secretarias e outros órgãos estaduais, promoção de olimpíadas, festivais e congressos estaduais, sob sua responsabilidade. Nessa esfera, os dirigentes também são eleitos pelas APAES, sendo que os Conselheiros Regionais integram o Conselho de Administração.

4. *Federação Nacional das APAES*: todas as APAES estão organizadas em torno da Federação Nacional das APAES, que é responsável pelo direcionamento das ações do movimento apaeano a nível nacional, assim como pelo encaminhamento da luta pelos direitos do cidadão com deficiência. Essa organização faz isso através dos

contatos com os vários ministérios e órgãos federais, influenciando para a aprovação das leis que atendam às necessidades das pessoas com deficiência. Também promovem eventos nacionais como congressos, olimpíadas, festivais e outros. Da mesma forma como nas demais organizações, os membros que compõem a Diretoria Executiva e Conselho Fiscal são eleitos pelas APAES do Brasil. Os presidentes das Federações das APAES nos Estados compõem seu Conselho de Administração.

De acordo com a página eletrônica da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, no município de Lajeado a instituição foi inaugurada em 1971, sendo uma entidade civil de caráter assistencial. Sua missão é promover e articular ações de defesa e direitos, prevenção e orientação, prestação de serviços, apoio à família, direcionados à melhoria de qualidade de vida da pessoa com deficiência e a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Além de atender à comunidade lajeadense, a instituição atende às necessidades dos municípios vizinhos. Nesse caso, aos que preferirem frequentar a escola de educação especial e/ou os atendimentos especializados, a exemplo do município de Arroio do Meio.

A instituição é organizada em três esferas: a educação, saúde e assistência social. A esfera da saúde conta com uma equipe multidisciplinar, oferecendo os seguintes atendimentos clínicos: Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicopedagogia, Estimulação Precoce, Neuropediatria, atendimento com Clínico Geral e Equoterapia. A esfera da educação conta com a *Escola de Educação Especial Bem Me Quer*, composta pelas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA. A Educação Infantil atende às crianças de até 5 anos e 11 meses de idade. O Ensino Fundamental, disposto por Ciclos, conta com o Ciclo 1 - atendendo alunos de 6 a 8 anos e 11 meses de idade; Ciclo 2 - atendendo alunos de 9 a 11 anos e 11 meses de idade e o Ciclo 3 - atendendo alunos de 12 a 14 anos e 11 meses de idade. Além disso, a instituição conta com turmas específicas para alunos com transtorno do espectro autista, em que fazem uso da metodologia Teacch. A etapa do EJA atende alunos a partir de seus 15 anos de idade. A esfera da Assistência Social organiza grupos de convivência para pessoas com deficiência que estão fora da idade de escolarização e grupos de convivência para os familiares das pessoas com deficiências.

A realização da observação ocorreu na turma A do Ciclo 1, da *Escola Bem que Quer*, ou seja, o espaço escolarizado. A turma composta por 5 alunos, é constituída de crianças com diferentes deficiências. O início da aula ocorre às 13 horas e 30 minutos e finaliza às 17 horas, sendo que a observação compreendeu do início da aula até às 16 horas. A turma dirigiu-se no primeiro momento até a aula de música, ministrada por um professor da área. No deslocamento entre a sala de aula para a sala de música percebe-se a adaptação do espaço, a partir de uma rampa, que facilitou a locomoção do aluno cadeirante. Ainda nesse trajeto foi possível perceber o auxílio entre os alunos em si, que ajudavam uns aos outros nesta ida à sala de música. Essa situação observada reflete na fala da profissional entrevistada, quando questionada sobre quais as principais dificuldades em seu trabalho diário.

Tenho também uma criança cadeirante e para levar nos lugares tenho que ajudar ela e o que caminha com dificuldade. Isso é bem difícil. Uma das gurias me ajuda ou um próprio aluno. Às vezes tem outro aluno que tenta fugir. Então nessa questão que tenho dificuldade, preciso de alguém que ajuda nessas horas. Então faltam braços para ajudar. (E11, 2016).

Quanto às atividades pedagógicas desenvolvidas, após a aula de música, a turma retornou à sala de aula. Nesse espaço então foram distribuídos jogos de encaixe para as crianças, que brincaram com o material sobre um tapete. Enquanto isso, a profissional apresentou-me a sala de aula, de quais recursos dispõe - jogos, computadores, brinquedos, materiais pedagógicos (massa de modelar, cola, canetinhas, tesouras, etc). Em seguida, chamou individualmente as crianças e trabalhou jogos de acordo com a necessidade e processo de aprendizagem de cada uma. Nesse momento, foi possível perceber que muitos dos demais alunos interessaram-se pelo jogo ou atividade que seu colega estava desenvolvendo e acabavam por participar também. Durante esse momento, chegou na sala de aula outra profissional, a chamada “professora volante” mencionada nas falas, que atua em parte das turmas para auxiliar conforme a necessidade.

A profissional titular da turma, quando questionada sobre a forma de trabalho pedagógico realizado com os alunos, apresentou o seguinte relato:

Eu tento fazer atividade com todo mundo. Se o(a) **K** tem mais habilidade para fazer isso, que legal. Então tento fazer com o(a) **D** também e se ele(a) tem dificuldade eu explico, falo para olhar a linha do desenho. Sempre estou falando. Com algumas crianças eu deixo

explorar mais, por exemplo, o(a) **D** que tem idade mental de 2 anos. Eu ofereço e deixo eles(as) explorarem e falo para olharem alguma questão do trabalhinho, como os limites dos desenhos. Eu respeito cada criança e vou percebendo quem consegue fazer mais e quem tem mais dificuldade vou auxiliando. (E11, 2016).

A partir dessa fala, é possível perceber que o trabalho não é organizado a partir de uma mesma ótica. As atividades são realizadas na mesma temática, mas tendo como norte a disponibilidade e participação individual de cada criança. A partir de então, é possível perceber um olhar direcionado às particularidades de cada aluno.

Antes de interpretar o outro está a importância de vê-lo, [...] de percebê-lo. Por isso as produções estéticas se apresentam como formas potentes de pensar o outro de conhecer e possibilitar o encontro com o outro - em diferentes aspectos que também estão em mim. (OHLWEILER, 2015, p. 52).

Chegando próximo ao momento do lanche e recreio, as profissionais solicitaram que os brinquedos fossem guardados, auxiliando as crianças nesta tarefa. No momento do lanche, bem como no pátio, todos os alunos do Ensino Fundamental interagem. O modo de interação das crianças foi distinto, enquanto alguns consumiram seu lanche rapidamente, outros de forma mais processual, necessitaram do auxílio das profissionais. Na praça, da mesma forma, enquanto algumas crianças interagiram com as demais - de sua turma ou não - outras necessitaram do auxílio das profissionais para se locomover entre um brinquedo e outro, bem como para explorá-los.

Questionada sobre suas primeiras experiências com alunos com deficiência, a profissional relatou as seguintes situações:

Eu estudei na escola **PN** e depois que eu fiz o meu estágio do Curso Normal eles começaram a me chamar para substituir professoras. Então um dia eu fui substituir em uma turma que tinha um aluno autista e ninguém me falou nada, me jogaram na sala. Aquela criança só ria, não pegava o lápis, não falava e então cheguei do lado dela e disse: "Como tu ainda não fez nada? Tu nem abriu o teu caderno?". E a turma ria e olhou para mim e falou: "Profe, ele(a) é autista". Aí eu comecei a pensar o que era um autista, fiquei sem saber o que falar e os alunos começaram a me explicar e me diziam que ele(a) não sabia fazer a atividade. Esse foi o primeiro contato que eu tive, fiquei observando, mas não sabia o que era um(a) autista. Foi ali que eu me choquei e esse foi o primeiro contato, com autista, em uma sala de aula do Ensino Regular. Quando eu fui trabalhar em uma creche, eu era volante, então eu auxiliava uma criança que tinha dificuldade

motora. Ela falava e era super esperta, mas tinha os pés atrofiados, então não conseguia caminhar direito. Depois eu vim trabalhar na APAE. Então foram esses dois contatos que eu tive. (E11, 2016).

Portanto, as primeiras experiências da profissional com alunos com deficiência foram na rede regular de ensino, situação que a surpreendeu, por não ter sido informada sobre a turma ser composta com criança com deficiência. Essa experiência nos faz refletir sobre a maneira como cada instituição, em seu interior, lida com a Inclusão Escolar e do quanto a mídia tem contribuído na criação de um modelo de Inclusão Escolar que estaria ocorrendo de forma homogênea, e como se o movimento de incluir, por si só, estaria “dando conta” da inclusão de qualidade desses sujeitos na escola.

A mídia, de inúmeras maneiras, tem ajudado a exaltar esse entendimento de uma pretendida harmonia social através da inserção de todos na escola. No entanto, a educação depende também de investimentos financeiros para melhorar as condições de acesso a determinados alunos à escola e qualificar a formação dos professores. (KLEIN, 2010, p. 13).

Nesse sentido, a partir das observações realizadas na Escola de Educação Especial da APAE, em que todos os alunos que compõem as turmas possuem alguma deficiência, percebe-se uma busca pela construção do conhecimento a partir das potencialidades de cada um. Da mesma forma não se percebem tantas influências externas de cunho econômico ou cobranças por uma *performatividade* (HATTGE, 2014) ou um desempenho ideal dos alunos como ocorre nas escolas regulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada é possível notar que em uma compreensão histórica a inclusão social e a inclusão escolar são processos recentes. Assim como atualmente não há uniformidade na própria nomenclatura que se refere às pessoas com deficiência, também não há uma única compreensão sobre o que vem a ser a Inclusão Escolar, temática analisada no trabalho.

Historicamente, desde as primeiras experiências humanas, as pessoas com deficiência foram marginalizadas. Nesse sentido, justificam-se os intensos movimentos da atualidade pela inclusão desses sujeitos nas dinâmicas sociais.

A partir da Idade Média, com as concepções religiosas muito difundidas e atreladas ao Estado, a deficiência passa a ser relacionada com a ideia transcendental. Sendo assim, a pessoa era considerada um ser imperfeito, com falhas, sendo direcionada a clínicas e instituições que passaram a acolhê-las. Os primeiros espaços especializados surgiram na Europa e Estados Unidos, posteriormente sendo implantadas essas ideias no Brasil.

Nesse sentido, enquanto que a inclusão na escola regular de ensino não era uma política pública, muitas instituições passaram a organizar-se e solicitar ao Estado auxílio neste trabalho. Esse é o caso das APAES, que constituíram-se a partir da luta de pais e amigos dos “excepcionais” - nomenclatura utilizada no período, e que até hoje dá nome à instituição.

Dessa forma, por muito tempo o Brasil e o mundo de modo geral conceberam a ideia de atendimento às pessoas com deficiência isoladamente. Essa conjuntura, constituída inicialmente por clínicas e posteriormente por classes especiais, compõe e está enraizada na mentalidade de alguns professores e por parte da sociedade de forma geral.

Mesmo com os movimentos de inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, as APAES não deixaram de seguir suas atividades, até porque notou-se pelas observações e entrevistas desenvolvidas que muitos alunos buscam na APAE os atendimentos especializados que dispõe. Penso ser muito importante essa relação entre as redes de ensino regulares e instituições especializadas, já que cada uma tem a contribuir com o trabalho da outra.

Quanto ao movimento de inclusão escolar das últimas décadas, este se mostra um movimento um tanto contraditório. Ao mesmo tempo em que responde a uma demanda social – muito justa, por sinal -baseada na luta dos movimentos das pessoas com deficiência de poderem acessar todas as esferas sociais, sendo uma delas a escola regular, esse movimento também vem sendo fortemente incentivado pela política econômica atual - o Neoliberalismo.

A partir de todas as entrevistas e observações realizadas, tanto nas escolas regulares, Salas de Recursos e APAE, foram perceptíveis as demandas e cobranças pelas quais vem passando as escolas regulares, a fim de que todos os alunos desempenhem e confirmem um mesmo processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, por mais que políticas de cotas estejam entrando em vigor, a forma de acesso a cursos superiores ou técnicos ainda se dá através de avaliações em que o conteúdo é cobrado.

Com relação a este cenário, percebeu-se, através das entrevistas e observações realizadas uma inquietação e angústia por parte dos profissionais das escolas regulares. Os questionamentos sobre *como fazer* com que o aluno com deficiência construa seus aprendizados no seu tempo e os demais de acordo com os conteúdos pré-estabelecidos. Neste sentido, o papel do monitor, por parte dos professores foi imensamente pontuado, com uma grande importância para ao dia-a-dia da sala de aula.

Quanto às percepções discursivas por parte dos profissionais de educação, percebeu-se duas principais compreensões sobre a Inclusão Escolar. Uma delas

pontuada como uma construção conjunta que envolve muitos sujeitos – professores, monitores e todos alunos da turma; na outra, a Inclusão Escolar foi apontada como uma política pública, vinda de forma impositiva, tendo como principais envolvidos o profissionais e o aluno com deficiência. Quanto às compreensões sobre a deficiência, as nomenclaturas direcionadas a esses sujeitos foram diversas: portador de deficiência, portador de necessidade especial ou criança especial, assim como as interrogações quando à adaptações curriculares e práticas pedagógicas significativas também estiveram em pauta.

Nesse sentido, os professores de maneira muito acentuada apresentaram as formações continuadas como uma oportunidade de sanar as dúvidas e constituir novos conhecimentos acerca da temática. Penso que as formações continuadas são uma importante oportunidade para a aquisição de conhecimentos e principalmente de discussão e troca de ideias entre os docentes. Contudo, também não podem ser vistas com ar salvacionista. Além das formações continuadas – que são necessárias sim - a escola em si deve promover uma valorização das diferenças, não somente voltada às pessoas com deficiência, mas de todos os sujeitos envolvidos, devendo existir, por parte da coordenação e Secretaria de Educação, o desenvolvimento e acompanhamento dessas ações.

Penso que o fomento a novas discussões sobre a temática propicia não somente a prática cotidiana na sala de aula, mas principalmente a elaboração de conceitos primordiais, como *diferença, alteridade e deficiência*. Tendo-se maior clareza quanto a essas conceituações, penso que as práticas consequentemente poderiam ocorrer com mais tranquilidade e segurança por parte dos profissionais.

Neste sentido, iniciei o trabalho e continuo a afirmar a importância da escuta dos profissionais envolvidos diariamente nas práticas escolares, não como uma maneira de julgamentos ou acusações sobre suas ações, mas como uma possibilidade de pensar e compreender muitas das práticas que vêm ocorrendo nas instituições escolares. A partir dessa escuta é possível então propor a continuidade pela busca de melhores condições às pessoas com deficiência incluídas no sistema educacional de ensino regular.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcia Doralina. **Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização**. São Leopoldo: Unisinos, 2014. 143 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2014.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso**. Revista Brasileira de Educação, n.40, jan./abr. 2009.

BEYER, Hugo Otto. **A Educação Inclusiva:: ressignificando conceitos e práticas da educação especial**. Inclusão - Revista da Educação Especial, n. 02, jul. 2006.

BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Ap.; TEIXEIRA, Rosiley. **História da educação brasileira**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BRANDENBURG, Laude Erandi Brandenburg; LÜCKMEIER, Cristina. **A história da Inclusão X Exclusão Social na perspectiva da Educação Inclusiva**. Anais do Congresso Estadual de Teologia. São Leopoldo: EST, v. 1, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 7ª edição, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. **Pessoa com deficiência na história:** Modelos de tratamento e compreensão. In: Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. PEE. Gráfica UNIOESTE, 2006.

CORSETTI, Berenice. O pensamento social e educacional no Rio Grande do Sul na Primeira República. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2004, Goiânia: UCG, 2004.

COSTA, Cristiano Bedin; CRIZELA, Ana Paula; OLEGÁRIO, Fabiane; DIAZ, José Albert Romãa. **Notas para a construção de uma heterotopia sonora.** In: Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa. COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Viez, OHLWEILER, Mariane Inês. Lajeado, Editora Univates, 2016.

DELGADO, Adriana Patricio. **O processo de institucionalização da formação docente no Brasil à luz das Escolas Normais.** In: BIOTO-CAVALCANTI, Patricia; TEIXEIRA, Rosiley A. História da Educação Brasileira. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DOMINGOS, Maria Aparecida. **A escola como espaço de inclusão:** Sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2005. 372 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FENAPAES, **Manual de Fundação das Apaes.** 2012. Disponível em < <https://www.apaebrasil.org.br/#/> > Acesso em: 13 de novembro de 2016.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da Antiguidade Oriental.** Petrópolis: Editora Vozes, 1983, 6ª edição.

GALLO, Sílvio. **Uma apresentação:** diferenças e educação; governo e resistência. In: HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam. Autêntica Editora: 2009.

GALVANIN, Beatriz. **Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos.** Ourinhos: Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, n.03, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas S.A., 2008, 6ª edição.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no Movimento Todos Pela Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2014. 182 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo, 2014.

HATTGE, Morgana Domênica; HORN, Cláudia Inês; ALTHAUS, Henriqueta; FREITAS, Francine Nara de. **Currículo, governo e processos de subjetivação**. Lajeado: Univates, 2016. In: Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa. COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Viez, OHLWEILER, Mariane Inês. Lajeado, Editora Univates, 2016.

KLEIN, Rejane Ramos. **A escola inclusiva e alguns desdobramentos curriculares**. In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. São Paulo: Paulinas, 2010.

LEME, Alessandro André. **Neoliberalismo, Globalização e Reformas do Estado: reflexões acerca da temática**. Revista Barbarói, n. 32, jan./jul. 2010.

LOPES, Maria Isabel. MARZOLA, Norma Regina. **A “Escola Acessível” como um dispositivo de ortopedia social**. In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. Diferença e inclusão na escola. Curitiba: Editora CRV, 2015.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão e Governamentalidade**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Revista Verve, 20: 121-135, 2011.

LOPES, Maura Corcini; SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. **Não-aprendizagem e (in)disciplina na escola moderna**. In: FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem e Inclusão: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v.15, n.30, p.32-54, jul./dez. 2009.

MARTINS, Andréia. **O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: um olhar histórico para uma questão contemporânea**. In: BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Ap.; TEIXEIRA, Rosiley. História da educação brasileira. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil - História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEEILO, Júlio César de. **Políticas Públicas de Inclusão Social**: um estudo sociojurídico sobre a pessoa com deficiência. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2007, 136 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Direito, Unisc, Santa Cruz do Sul, 2007.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003.

OHLWEILER, Mariane Inês. **Linguagem e alteridade**: modos de perceber e narrar o outro. In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. Diferença e inclusão na escola. Curitiba: Editora CRV, 2015.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. **Revisitando a história da educação popular no Brasil**: em busca de um outro mundo possível. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, n.40, p. 72-89, dez.2010.

RECH, Tatiana Luiza. **Possibilidades e desafios do Atendimento Educacional Especializado**. In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. Diferença e inclusão na escola. Curitiba: Editora CRV, 2015.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva. SOUZA, Sirlene Brandão. **Educação Inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3; FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Curitiba: PUCPR, 2008.

ROOS, Ana Paula. **Sobre (in)governabilidade da diferença**. In: HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROOS, Ana Paula. **Sobre o aprender como acontecimento em um encontro com signos**. In: FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. Aprendizagem e Inclusão: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Escultural como somente o humano pode ser**: quando o hiper-realismo nos convoca a pensar o currículo. In: COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier; OHLWEILER, Mariane Inês. Currículo, espaço, movimento: notas de pesquisa. Lajeado: Univates, 2016.

SILVA, Mara Marisa da. **Institucionalização da infância:** a maquinaria escolar trabalhando a serviço da ordem social. In: FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. *Aprendizagem e Inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

TEIXEIRA, Rosiley. **A escola primária paulista e a nova arte de governar.** In: BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Ap.; TEIXEIRA, Rosiley. *História da educação brasileira*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.